



Turun yliopisto
University of Turku

YHTEISOPETTAJUUDEN HYÖDYT JA HAASTEET OPETTAJIEN KOKEMANA

Tapaustutkimus eteläsuomalaisessa alakoulussa

Pauliina Reko & Anni Suokas

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustiede

Opettajankoulutuslaitos

Turun yliopisto

Huhtikuu 2019

REKO, PAULIINA & SUOKAS, ANNI: Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet
opettajien kokemana
Tutkielma, 60 s., 2 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuuden käytänteitä, hyötyjä ja haasteita. Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena eräässä eteläsuomalaisessa alakoulussa. Tutkittavina olivat 12 alakoulun opettajaa. Tiedonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Haastattelun teemat muodostuivat aiemman yhteisopettajuutta koskevan tutkimustiedon pohjalta. Haastattelut toteutettiin kolmena ryhmähaastatteluna. Jaottelut ryhmiin muodostettiin opetustiimien perusteella siten, että saman oppimisympäristön opettajat olivat samassa haastattelussa. Jokaisessa haastattelussa oli mukana kolme luokanopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla. Analyysin perusteella selvisi, että opettajat suunnittelevat yhdessä sekä oppituntien aikana että niiden ulkopuolella. Opetusta toteutetaan monin eri tavoin ja opettajat toimivat erilaisissa kokoonpanoissa. Arvioinnissa korostui opettajien yhteinen vastuu oppilaista. Yhteisopettajuuden haasteiksi koettiin opettajien yhteisen suunnitteluajan riittämättömyys ja liian vähäiset resurssit. Lisäksi yhteisopettajuuden tuoman suuren oppilasmäärän ei koettu sopivan kaikille oppilaille. Yhteisopettajuuden hyödyiksi koettiin opetuksen joustavuus, työssä jaksaminen ja ammatillinen kehittyminen. Inklusion ja kolmiportaisen tuen nähtiin toteutuvan koulussa hyvin. Yhteisopettajuuden koettiin edistävän oppilaiden sosiaalisia taitoja. Tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempien yhteisopettajuutta koskevien tutkimusten kanssa. Tämä tutkimus antoi tapaustutkimuksena arvokasta tietoa tietyn koulun yhteisopettajuudesta. Tutkimuksen tietoa voivat hyödyntää yhteisopettajuutta toteuttavat tai sen aloittamista suunnittelevat opettajat ja rehtorit. Jatkossa olisi hyvä tutkia vaihtelevin menetelmin myös muissa kouluissa toteutettua yhteisopettajuutta. Pitkittäistutkimusta olisi hyvä tehdä yhteisopettajuuden yhteydestä oppimiseen ja hyvinvointiin, koska yhteisopettajuus on yleistynyt ilmiö.

Asiasanat: yhteisopettajuus, inklusiivinen opetus, inklusio, kolmiportainen tuki, ammatillinen kehittyminen, työssä jaksaminen

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	5
1.1	Yhteisopettajuus	6
1.2	Yhteisopettajuuden eri muodot	8
1.3	Hyödyt opettajille	10
1.4	Haasteet opettajille	12
1.5	Hyödyt oppilaille	13
1.6	Haasteet oppilaille	14
2	TUTKIMUSONGELMAT.....	17
3	MENETELMÄ.....	18
3.1	Tutkittavat	18
3.2	Tutkimuskoulu.....	19
3.3	Tiedonkeruumenetelmä	20
3.4	Aineistonkäsittely	23
4	TULOKSET	30
4.1	Suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käytänteet	30
4.2	Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet opettajille ja oppilaille	33
4.2.1	Hyödyt ja haasteet opettajille	33
4.2.2	Hyödyt ja haasteet opettajille ja oppilaille	41
5	POHDINTA	55
	LÄHTEET.....	61
	LIITTEET.....	68
	LIITE 1.....	68
	LIITE 2.....	69

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tutkitaan yhteisopettajuuden käytänteitä, hyötyjä ja haasteita eräässä eteläsuomalaisessa koulussa, jossa yhteisopettajuutta toteutetaan jatkuvasti. Koulu koostuu luokka-asteiden 1–2, 3–4 ja 5–6 oppimisympäristöistä, joissa jokaisessa toimii tiiminä kolme luokanopettajaa ja yksi erityisluokanopettaja. Tiimi jakaa vastuun opetuksesta ja yhteisistä oppilaista, joita on oppimisympäristöä kohden noin 80. Tämän lisäksi koulussa toimii esikoulu ja kolme pienluokkaa. Hiljattain rakennetun koulun joustavien opetustilojen voidaan olettaa tukevan yhteisopettajuuden toteuttamista ja kehittämistä.

Aiheen valinnan taustalla on tutkijoiden kiinnostus yhteisopettajuuden toteuttamiseen tulevassa työssään. Yhteisopettajuus on yleistynyt nykytrendi, minkä vuoksi aihe on erittäin ajankohtainen. Esimerkiksi Hämeenlinnasta löytyy kaksi koulua, Nummen yhtenäiskoulu ja Hämeenlinnan yhteiskoulu, joiden tilat kannustavat yhteisopettajuuden toteuttamiseen (Hämeenlinnan kaupunki: Uusi OPS ja uudet tilat luovat mahdollisuuksien kombon; Hämeenlinnan kaupunkiuutiset: Tuomelasta tuli kouluturismin kohde, 2016). Toinen esimerkki löytyy Turusta, jossa on hiljattain rakennettu yhteisopettajuutta toteuttava Syvälahden koulu (Madetoja 2017). Uusien koulujen lisäksi yhteisopettajuutta toteutetaan vanhemmissa koulurakennuksissa eri tavoin ja vaihtelevin menetelmin. (Oulu, Kaakkurin koulu; Malinen 2012.) Yhteisopettajuuden suosion kasvun myötä siitä on alettu järjestää koulutuksia (Niilo Mäki -instituutti 2017). Yhteisopettajuuden ajankohtaisuus näkyy myös siten, että aiheesta on tehty opinnäytetöitä lähivuosina (mm. Karjalainen 2018, Kuittunen 2018, Manninen 2019).

Syitä yhteisopettajuuden suosion kasvuun voi etsiä peruskoulussa 2010-luvulla tapahtuneista oppimisen ja koulunkäynnin muutoksista. Erityisopetus-käsitteen tilalle tuli laajempi käsite “oppimisen ja koulunkäynnin tuki”. Käytännössä tämä tarkoittaa uudenlaista tukijärjestelmää, jossa korostetaan varhaista puuttumista. (Ahtiainen 2015; Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen & Hiltavuori 2014; Thuneberg, Vainikainen, Ahtiainen, Lintuvuori, Salo & Hautamäki 2013.) Muutokset voivat kohdistuvat koulussa niin opettamiseen, oppimiseen kuin työyhteisöön (Ahtiainen 2015, 26). Koulussa olevaa kapasiteettia hyödynnetään tehokkaammin uudistamalla organisointia, arvi-

ointia, yhteistyötä, kirjaamisia ja konsultaatiota (Ahtiainen 2015, 36–38). Yhteisopettajuus toimintatapana saattaa sopia varhaiseen puuttumiseen sekä opetuksen ja yhteistyön uudistamiseen.

Opetusta kehitetään kouluissa inklusioperiaatteen pohjalta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18, käytetään myöhemmin lyhennettä POPS 2014). Inklusiivinen opetus tarkoittaa kaikkien oppilaiden osallistumista koulussa siten, että ketään ei eroteta vammasta tai muusta erilaisuudesta huolimatta ikäryhmästään. Käsitteeseen sisältyy asenne, jonka mukaan vammattomien ja vammaisten yhteinen koulutus on kasvatuksen kannalta hyödyllistä. Inklusiivisessa opetuksessa jokaisen oppilaan tarpeisiin vastataan. Tavoitteena on edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa. (Murto, Naukkari-
nen & Saloviita 2001, 19, 55–56.)

Vuonna 2011 uudistettiin perusopetuslakia, jolloin lakiin sisällytettiin kolmiportaisesti järjestettävä varhainen ja ennaltaehkäisevä tuki sekä lähikouluperiaate, joka tarkoittaa oppilaan sijoittamista häntä lähimpänä olevaan kouluun (Vernerinet: Perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet 2011). POPS 2014:n mukaan oppilaalle annettava tuki on jaettu kolmiportaiseen tukeen: yleinen tuki, tehostettu tuki ja erityinen tuki. Kerrallaan oppilaalle voidaan antaa yhtä tuen muotoa. Pyrkimyksenä on antaa oppilaalle joustavaa ja tarpeen mukaan muuttuvaa tukea. Tuen tarpeen varhainen tunnistaminen on tärkeää. Tuki tulee ensisijaisesti antaa oppilaan omassa opetusryhmässä joustavin järjestelyin. Tuen antamista toteutetaan muuttamalla oppimisympäristöä ja koko yhteisöön liittyviä käytänteitä sekä vastaamalla oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin. Tuen havaitsemisessa, arvioinnissa, suunnittelussa ja toteutuksessa korostetaan yhteistyötä sekä moniammatillisesti että opettajien kesken. (POPS 2014, 61.) Yhteisopettajuus antaa mahdollisesti keinoja oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimiseen inklusio- ja lähikouluperiaatteen mukaisesti.

1.1 Yhteisopettajuus

Vähintään kahden opettajan yhdessä toteuttamaa opetusta (englanniksi co-teaching) on kutsuttu suomen kielessä samanaikaisopetuksiksi tai yhteisopettajuudeksi (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä yhteisopettajuus, joka tar-

koittaa opetuksen yhteistä suunnittelua, toteutusta ja arviointia (Takala & Uusitalo-Malmivaara 2012, 375). Yhteisopettajuudessa opettajien yhteisellä vastuulla on työ, josta opettaja on perinteisesti vastannut yksin (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Käsitteen valintaan vaikutti se, että yhteisopettajuudessa korostuu opetustilanteen lisäksi muu yhteistyö.

Opetuksen suunnittelu käsittää päivien, viikkojen ja jaksojen suunnittelun. Tehokas suunnittelu edellyttää opetussuunnitelman noudattamista ja oppilaiden yksilöllistä huomioimista. Yhteissuunnittelussa on tärkeää järjestää yhteisiä suunnitteluajoja. (Gately & Gately 2001, 44.) Keskeistä on myös selvittää, mitkä opetusmenetelmät ovat tehokkaimpia oppilaiden oppimisen kannalta (Dieker & Murawski 2004, 55). Gately ja Gately (2001) ovat esittäneet yhteissuunnittelun kehittymiseen kolme eri tasoa. Yhteissuunnittelun alkuvaiheessa on tyypillistä, että luokassa on käytössä erillisiä opetussuunnitelmia pienryhmälle ja muulle luokalle. Erityisopettajan ja luokanopettajan yhteisopettajuus on vielä jäsentymätöntä, mikä ilmenee esimerkiksi siten, että erityisopettaja kiertele luokassa auttamassa oppilaita tietämättä tarkemmin oppitunnin suunnitelmasta. Toisella tasolla opettajien yhteissuunnittelu on kehittynyt ajan myötä ja he alkavat jakaa enemmän suunnitteluvastuuta keskenään. Suunnittelun vastavuoroisuus lisääntyy, kunnes opettajat saavuttavat täyden yhteistyön tason. Tällöin suunnittelun on havaittu olevan jaettua, jatkuvaa ja pitkälle kehittyntä. Se ulottuu sekä oppituntien ulkopuolelle että opetustilanteisiin. (Gately & Gately 2001, 44.)

Yhteisopettajuuden toteuttamisen kriteereistä on esitetty erilaisia näkemyksiä. Takalan ja Uusitalo-Malmivaaran (2012, 375) mukaan kriteerien täytyminen edellyttää sitä, että opettajat opettavat samaan aikaan samassa tilassa. Cook ja Friend (1995) puolestaan ovat sitä mieltä, että toisinaan voi olla tarkoituksenmukaista jakaa oppilaita pieniin ryhmiin esimerkiksi erillisiin tiloihin. Tärkeää on kuitenkin vaihdella ryhmittelyjä joustavasti. (Cook & Friend 1995, 1–2.) Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori ja Thuneberg (2011, 42) ovat samassa linjassa Cookin ja Friendin (1995) kanssa. Ahtiaisen (ym. 2011) mukaan yhteisopettajuuden toteuttaminen tarkoittaa ennemmin koulun eri tilojen tehokasta käyttöä kuin samassa tilassa tapahtuvaa toimintaa. Tällöin on havaitusti helpompi toteuttaa oppilaita hyödyttävää joustavaa tai eriyttävää opetusta. (Ahtiainen ym. 2011, 42.)

Yhteisopettajuudessa arvioinnin tehtävänä on määrittää, mitä oppilaat ovat oppineet ja tunnistaa mitä muutoksia opetukseen tarvitsee tehdä. Yhteisopettajuus mahdollistaa parhaimmillaan sen, että opettajat voivat keskustella yhdessä opetuksen toimivuudesta ja siihen tarvittavista muutoksista. Arviointi, kuten muutkin yhteisopettajuuden osa-alueet edellyttävät, että opettajat keskustelevat mahdollisista huolenaiheista ja erimielisyyksistä ennen kuin niistä tulee todellisia ongelmia. (Gately & Gately 2001, 45.) Alkuvaiheessa opettajilla on usein käytössään erilliset arviointijärjestelmät, jotka keskittyvät oppilaiden osaamisen arviointiin. On osoitettu, että yhteisopettajuuden edetessä opettajat alkavat käyttää vaihtoehtoisia arviointimenetelmiä, joilla oppilaiden kehitystä saisi seurattua mahdollisimman tehokkaasti. Yhteistyön tason saavutettuaan opettajat ymmärtävät erilaisten arviointimenetelmien tarpeen oppilaiden kehityksen seurannassa. (Dieker & Murawski 2004, 45.)

1.2 Yhteisopettajuuden eri muodot

Yhteisopettajuutta voidaan toteuttaa monilla eri tavoilla. Jaotteluja yhteisopettajuuden eri muodoista ovat esittäneet mm. Morocco ja Aguilar 2002; Ahtiainen ym. 2011; Cook & Friend 1995; Friend, Cook, Hurley-Chamberlain ja Shamberger 2010 ja Thousand, Villa, ja Nevin 2006. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään Moroccon ja Aguilarin (2002) sekä Ahtiaisen (ym. 2011) jaottelua, jotka ovat keskenään samankaltaiset. Jaottelu sisältää kuusi eri yhteisopettajuuden muotoa. Näitä ovat vuorotteleva opetus (alternate leading and supporting), pistetyöskentely (station teaching), jaetun ryhmän opettaminen (parallel teaching), joustava ryhmittely (flexible grouping), eriytyvä opettaminen (alternative teaching) sekä tiimiopettaminen (team teaching) (kuvio 1). (Morocco & Aguilar 2002, 317; Ahtiainen ym. 2011, 22–23.)

Vuorottelevassa opetuksessa toinen opettajista on vetovastuussa ja toinen avustaa ja tarkkailee oppilaita. Rooleja vaihdellaan joko opetuksen aikana tai eri oppiaineiden välillä, jolloin opettajien vahvuuksia pystytään paremmin hyödyntämään. (Morocco & Aguilar 2002, 317; Ahtiainen ym. 2011, 22–23.) Roolien vaihtelu on tärkeää, ettei kumpikaan opettajista koe olevansa koko ajan avustajan roolissa. Vuorotteleva opetus mahdollistaa oppilaiden erilaisten tarpeiden tukemisen oppitunneilla. (Cook & Friend 1995, 7.)

Pistetyöskentelyssä opetustilaan sijoitetaan erilaisia työpisteitä, joita oppilaat kiertävät heterogeenisissä ryhmissä. Opettajat suunnittelevat etukäteen, miten jakavat opetettavan sisällön, jolloin kummallakin on oma vastuualueensa aiheesta. Pistetyöskentely siis vaatii yhteistä suunnittelu-aikaa, mutta toisaalta helpottaa opettajien työmäärää. (Morocco & Aguilar 2002, 317; Ahtiainen ym. 2011, 22–23.)

Jaetun ryhmän opettamisessa oppilaat jaetaan kahteen heterogeeniseen ryhmään opettajien kesken ja molemmat opettajat opettavat saman asian omille ryhmilleen. Opettajat voivat käyttää eri lähestymistapoja ja näkökulmia asian opetuksessa. Opetustuokioiden jälkeen opettajat saattavat antaa oppilaille yhteisiä ongelmanratkaisutehtäviä, joissa voidaan hyödyntää opetettuja näkökulmia. (Cook & Friend 1995, 8; Morocco & Aguilar 2002, 317; Ahtiainen ym. 2011, 22–23.) Thousand (ym. 2006) käsittävät jaetun ryhmän opettamisen laajemmin. He liittävät jaetun ryhmän opettamiseen esimerkiksi oppimistyylien huomioimisen ryhmiä muodostettaessa. Lisäksi opettajat voivat kierrellä molempien ryhmien välillä. (Thousand ym. 2006, 243.)

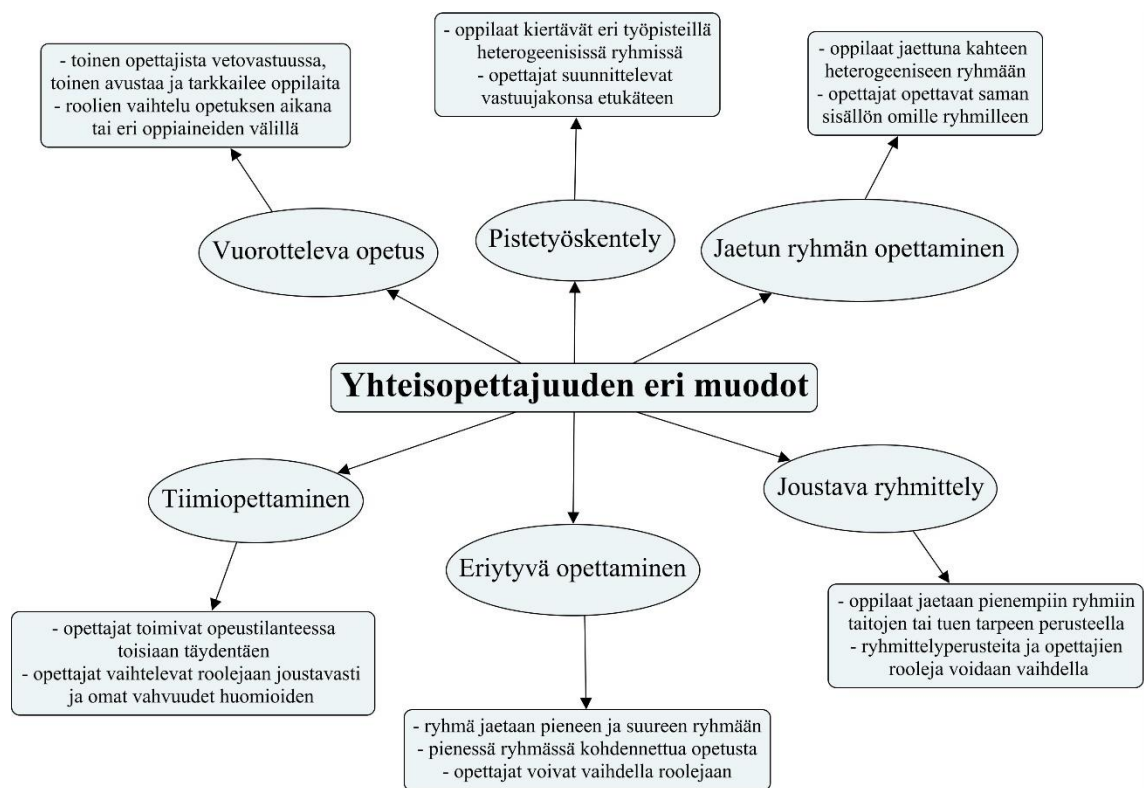
Joustavassa ryhmittelyssä opettajat jakavat oppilaita pienempiin ryhmiin, jolloin osa oppilasryhmistä voi työskennellä myös itsenäisesti tunnin sisällöstä riippuen. Useimmiten ryhmittely tapahtuu oppilaiden taitojen ja tuen tarpeen perusteella. Joustavan ryhmittelyn tulisi olla sananmukaisesti joustavaa siten, että ryhmittelyjä ja opettajien rooleja voidaan tarvittaessa vaihdella. (Ahtiainen ym. 2011, 23; Morocco & Aguilar 2009, 317.)

Eriytyvä opetus on muoto, jossa ryhmä jaetaan pieneen ja suureen ryhmään. Pienessä ryhmässä pystytään antamaan oppilaille kohdennettua opetusta. On tärkeää vaihdella ryhmien kokoonpanoja tarpeeksi usein, jotta opetusmuoto hyödyttäisi kaikkia oppilaita. Kokoonpanojen vaihtelu estää myös oppilaiden leimaantumista. Pienemmässä ryhmässä opettajan on mahdollista arvioida oppimista sekä antaa tukiopetusta kertaamalla ja rikastamalla jo opetettuja asioita tai ennakoimalla tulevaa. Myös vaihtoehtoisten tekniikoiden ja materiaalien käyttö onnistuu pienemmässä ryhmässä. Opettajat voivat vaihdella rooleja pienen ja suuren ryhmän välillä. (Ahtiainen ym. 2011, 22–23; Morocco & Aguilar 2009, 317; Friend ym. 2010, 12; Cook & Friend 1995, 8–9.)

Tiimiopettaminen on haasteellisin yhteisopettajuuden muoto ja vaatii onnistuakseen harjoittelua ja kokemusta. Tiimiopetuksessa kaksi tai useampaa opettajaa jakavat vastuun

tunnin suunnittelusta, opettamisesta ja arvioinnista. Opettajat toimivat opetustilanteessa toisiaan täydentäen. Kun toinen puhuu, toinen voi mallintaa opetettavaa asiaa, tehdä lisäkysymyksiä aiheesta tai antaa tarkentavia esimerkkejä. Opettajat vaihtelevat roolejaan joustavasti ja omat vahvuusalueet huomioiden. Oppilaille tulisi jäädä kokemus siitä, että kaikki opettajat ovat tasavertaisesti heidän opettajiaan. Tiimiopettaminen jakaa mielipiteitä yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien keskuudessa: toiset kokevat sen palkitsevana, kun taas toiset eivät pidä siitä. (Ahtiainen ym. 2011, 22–23; Morocco & Aguilar 2009, 317; Friend ym. 2010, 12; Thousand ym. 2006, 243–244; Cook & Friend 1995, 9.)

Yhteisopettajuuden eri toteutusmuotoja



Kuvio 1.

1.3 Hyödyt opettajille

On havaittu, että yhteisopettajuutena toteutettu opetus on yhteydessä opettajien työssä jaksamisen paranemiseen ja työtaakan kevenemiseen. Yhteisopettajuuden myötä opettajien työmotivaatio mahdollisesti kasvaa, työstä tulee vaihtelevampaa ja opettajien vahvuuksia voidaan hyödyntää tehokkaammin. (Ahtiainen ym. 2011, 36.) Yhdeksi syyksi työmotivaation kasvuun on raportoitu se, että opettajat huomaavat yhteisopettajuuden

tuomien toimintamallien tukevan oppilaiden akateemisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä (Walther-Thomas 1997, 401). Yhteisopettajuuden avulla opettajat saavat mahdollisesti enemmän vertaistukea ja pystyvät jakamaan vastuun työstä kollegan kanssa. Tällöin myös erityisopettajalla on mahdollisuus jakaa vastuu erityisen tuen oppilaista toisten opettajien kanssa. (Ahtiainen ym. 2011, 36; Hourcade ja Bauwens 2001, 246.)

Yhteisopettajuuden ansiosta opettamisesta saattaa tulla palkitsevampaa, kun hyvät ja huonot hetket voi jakaa yhdessä kollegan kanssa (Walther-Thomas 1997, 401). On todettu, että opetuksen kehittämiseen ja innovatiivisiin kokeiluihin saa aiempaa enemmän tukea sekä vinkkejä (Ahtiainen ym. 2011, 36; Pulkkinen ja Rytivaara 2015, 9). Lisäksi on mahdollista, että hiljainen tieto siirtyy paremmin kollegalta toiselle verrattuna yksin opettamiseen (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Tietojen, taitojen ja ideoiden jakamisen myötä yhteisopettajuus voi edistää opettajien ammatillista kehittymistä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9; Rice & Zigmond 1999, 14). Yksilön ammatti-identiteetin kehittymisen lisäksi yhteisopettajuuden on havaittu kehittävän jaettua me-identiteettiä (Rytivaara 2012, 44–45).

Yhteisopettajuuden on todettu edistävän opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Opetuksen yhteinen suunnittelu saattaa helpottaa opetuksen toteutusta. (Ahtiainen ym. 2011, 36.) Yhteisopettajuus luo edellytykset hyödyntää opettajien erilaisia vahvuuksia. Monipuoliset osaamisalueet voivat edistää suunnitteluvaiheessa varmistumista siitä, että eriyttäminen toteutuu asianmukaisesti heterogeenisessä luokassa. (Dieker & Murawski 2004, 55.) Oppituntien aikana useamman opettajan läsnäolo saattaa helpottaa oppilaiden havainnointia ja tehostaa työrauhaan puuttumista (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9). Opetuksen ei tarvitse keskeytyä oppilaan ongelmakäytöksen takia, kun toinen opettajista voi jatkaa opetusta toisen puuttuessa tilanteeseen (Rice & Zigmond 1999, 14). Myös arviointityön on havaittu helpottuvan, kun se voidaan tehdä yhdessä kollegoiden kanssa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9).

Kun yhteisopettajuutta on verrattu perinteisen opettamisen malliin, opettajien näkemykset eri opetusmuotojen paremmuudesta ovat vaihdelleet. Ahtiaisen (ym. 2011) tutkimuksessa osa opettajista koki, että kahden opettajan vastatessa kahdesta luokasta hyödyt eivät ole sen suurempia kuin silloin, jos yksi opettaja vastaisi yhdestä luokasta. Opettajat kokivat yhteisopettajuuden hyödyt suuremmiksi silloin, kun ryhmäkoko oli pieni ja opettajia

oli kaksi. Osa opettajista sen sijaan koki kahden luokan yhdistämisen hyödylliseksi luokakoosta riippumatta. Suurryhmän opetuksessa mahdollistuu opettajien vahvuuksien hyödyntäminen ja eri roolien ottaminen tunnin aikana. (Ahtiainen ym. 2011, 38.)

1.4 Haasteet opettajille

Yhteisopettajuuden haasteeksi opettajat ovat kokeneet suunnitteluajan riittämättömyyden. Laadukkaan yhteisopettajuuden toteuttamisen on havaittu edellyttävän riittävästi opettajien yhteistä suunnittelu-aikaa. Suunnitteluajan vähäisyys voi johtaa siihen, että toisesta opettajasta tulee avustaja tai opetuksen täydentäjä. (Ahtiainen 2011, 38.) Haasteeksi voi koitua myös se, ettei suunnittelu-aikaa hyödynnetä tehokkaasti (Austin 2001, 248). Tukea tarvitsevien lasten yhteisopettajuutena toteutetussa opettamisessa inklusiivisessa luokassa on raportoitu joitakin haasteita. Näitä ovat yhteisen suunnitteluajan puutteen lisäksi oppilaiden lukujärjestysten tekeminen, erityisopettajan riittämättömät resurssit, riittämätön hallinnollinen tuki, ja henkilöstön kehittämismahdollisuuksien puute. (Walther-Thomas 1997, 404–405.)

Suunnittelun yhteydessä on tärkeää miettiä toimintaympäristön, oppituntien ja yhteistyön strukturointia. Strukturointi tarkoittaa rakenteiden näkyväksi tekemistä. Strukturoinnin merkitys korostuu, kun luokassa on useampi opettaja ja enemmän lapsia. Etenkin pienet lapset kaipaavat selkeitä struktuureja. Strukturoinnin tehtävänä on luoda paremmat edellytykset oppimiseen ja se on aina pidettävä oppilaiden tarpeita vastaavana. (Palmu, Kontinen & Malinen 2017, 68.) Strukturoinnin voi hahmottaa eri tasoina, joita ovat tila, aika, työskentely, rutiinit sekä kuvitetut ohjeet ja materiaalit. Tilan struktuureissa keskeistä on, että tarvikkeille ja työskentelytavoille nimetään omat paikat. Aikaan liittyviin struktuureihin kuuluu ajan näkeminen visuaalisesti ja visuaalinen ohjeistus tilasta toiseen siirtymiseen. Työskentelyn struktuureihin liittyy selkeä ohjeistus työskentelyn eri vaiheista. Rutiineihin ja kuvitettuihin ohjeisiin kuuluvat päivittäin, viikoittain ja kuukausittain toistuvat struktuurit. Materiaalien struktuureihin liittyy helposti löydettävät eritasoiset lisätehtävät ja itsearviointin hyödyntäminen oikean tehtävätason valitsemisessa. (Palmu ym. 2017, 69; Hume 2011, 2.) Tärkeä osa struktuuria on se, että opettajat kohdistavat samantyyppiset käyttäytymisodotukset oppilaisiin. On todettu, että yhteisten pelisääntöjen sopiminen eri tilanteissa on välttämätöntä. (Gately & Gately 2001, 44.)

Yhteisopettajuuden on todettu onnistuvan vain silloin, kun opettajien välinen yhteistyö toimii. Toimivan yhteistyön myötä on mahdollista, että inklusiivinen opetus hyödyttää tukea tarvitsevia oppilaita. Yhteisopettajuuden onnistumisen taustatekijöinä on pidetty opettajien keskinäistä tasa-arvoa ja kunnioitusta. (Gardini, Graetz, Mastropieri, McDuffie, Norland & Scruggs 2005, 268.) Selkeät vastuujaoit opettajien kesken on havaittu tärkeiksi (Austin 2001, 249). On havaittu, että opettajakollegaan kannattaa tutustua huolella ja kunnioittaa hänen tyyliään tehdä yhteistyötä. Myös tehokkaat kommunikointikeinot ja molemminpuolinen tukeminen ovat tutkitusti toimivan yhteistyön taustalla. (Conderman, Johnston-Rodriguez, & Hartman 2009, 14.) Tärkeänä on pidetty sitä, että opettajat sopivat tarkasti rooleistaan. Helposti saattaa käy niin, että luokanopettaja hoitaa opetuksen ja erityisopettaja hiljentää oppilaita työrauhan säilyttämiseksi. Tällainen järjestely kuitenkin voi heikentää erityisopettajan roolia opettajana, jolloin yhteisopettajuuden hyödyt jäävät mahdollisesti saamatta. Tarpeellista voi olla opettajien yhteinen pohdinta siitä, mikä on tehokkain tapa opettaa niin, että kaikki oppilaat hyötyisivät siitä. (Gately & Gately 2001, 44–45.)

1.5 Hyödyt oppilaille

Yhteisopettajuuden on todettu edistävän eritasoisten oppilaiden oppimista riippumatta siitä, millä tuen portaalla he ovat. Yhteisopettajuus parantaa tutkitusti oppilaiden akateemista suoriutumiskykyä, kognitiivisia strategioita, opiskelutaitoja ja sosiaalisia taitoja. (Walther-Thomas 1997, 399–400; Rice & Zigmond 1999, 1.) Yhteisopettajuuden on havaittu lisäävän oppilaiden osallisuutta ja yhteisöllisyyttä luokassa ja koulussa. Mallioppimista on pystytty hyödyntämään silloin, kun luokat ovat heterogeenisiä. Tällöin oppilaat voivat tukea toistensa oppimista ja heidän sosiaaliset taitonsa kehittyvät esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn myötä. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7–10.) On todettu, että yhteisopettajuus ja muu koulun henkilöstön yhteistyö edistävät koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteutumista. Oppilaat saavat mallin koulun toiminnasta oppivana yhteisönä näkemällä aikuisten keskinäistä yhteistyötä. (POPS 2014, 36.) Aikuisten keskinäisen yhteistyön havainnointi saattaa edistää oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7).

Yhteisopettajuuden on nähty edistävän monitasoisten arviointimenetelmien suunnittelua ja käyttöä ja erilaisten oppilaiden taitojen esille saamista. Esimerkiksi lisääjän antaminen

kokeeseen tai tehtävänantojen lukeminen ääneen voi helpottaa erityisen tuen oppilaiden lisäksi muiden oppilaiden pärjäämistä koetilanteissa. Hyödylliseksi on koettu myös se, että koetilanteissa on useita opettajia paikalla. Osa oppilaista saattaa tarvita koetilanteissa rauhallisempaa tilaa tai enemmän aikaa kuin suurin osa oppilaista, jolloin on mahdollista mennä tekemään koetta erilliseen tilaan toisen opettajan kanssa. (Rice & Zigmond 1999, 15.)

Opettajien näkemykset yhteisopettajuuden yhteydestä luokan työrauhaan ovat vaihdelleet. Joidenkin opettajien mukaan yhteisopettajuus parantaa luokan työrauhaa, kun oppilaat saavat enemmän yksilöllistä huomiota. Yhteisopettajuutta toteuttavilla opettajilla on enemmän aikaa keskustella yksittäisten oppilaiden kanssa. (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9.) Toisaalta osa opettajista on kokenut yhteisopettajuuden heikentävän työrauhaa joissakin tilanteissa. Oppimisen kannalta yhteisopettajuudesta ei koeta olevan välttämättä hyötyä, jos luokassa on valmiiksi työrauhaongelmiin liittyviä haasteita. (Ahtiainen ym. 2011, 39.)

Yhteisopettajuuden avulla oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen saattaa olla helpompaa silloin, kun erityisopettaja toimii luokan yhtenä opettajana. Näin oppilaan on mahdollista saada heti tarkoituksenmukaista tukea oppimiseensa. (Hourcade & Bauwens 2001, 246.) Varhaisen tuen lisäksi yhteisopettajuus voi tuoda tukea tarvitseville oppilaille muitakin hyötyjä. Yhteisopettajuuden on tutkittu vahvistavan tukea tarvitsevien oppilaiden positiivista käsitystä itsestään oppijoina sekä heidän vertaissuhteitaan koulussa (Walter-Thomas 1997, 399). Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi on todettu, että kaikkien oppilaiden opiskelu samassa ryhmässä voi ehkäistä tukea tarvitsevien oppilaiden syrjäytymistä. Samassa luokassa toteutetun opetuksen on havaittu auttavan tukea tarvitsevia oppilaita pysymään ajan tasalla luokassa opetetuista asioista. Hyödylliseksi on koettu myös se, että kaikki oppilaat oppivat tuntemaan erityisopettajan ja hänen toimintatapansa. (Ahtiainen ym. 2011, 37–38.)

1.6 Haasteet oppilaille

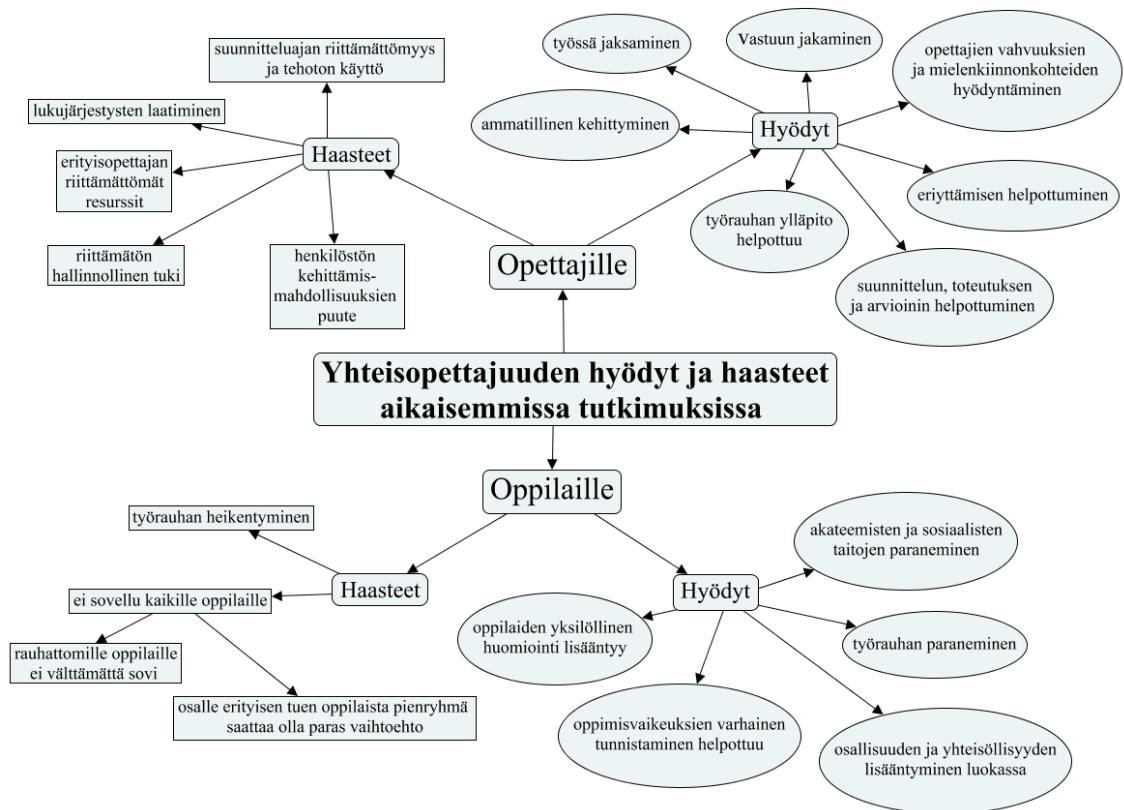
Yhteisopettajuus ei välttämättä hyödytä kaikkia oppilaita. Yhteisopettajuuden käytön tilannekohtainen arviointi voi olla tarpeen, sillä joissakin tilanteissa yksilö- ja pienryhmäopetus saattaa olla hyödyllisin vaihtoehto. Osa opettajista on kokenut, että rauhattomille

oppilaille on eduksi työskennellä rauhassa omassa tilassaan, oman opettajan johtamana tuttuja rutiineja ja sääntöjä noudattaen. Silti opettajat pitävät tärkeänä sitä, että silloin tällöin pienryhmässä opiskelevat oppilaat ovat osana suurempaa ryhmää, koska silloin oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymistä on helpompi seurata. Kun lasta tarkkaillaan, voidaan pohtia, millainen opetusryhmä olisi oppilaalle paras jatkossa. (Ahtiainen 2011, 38.)

Keefen & Mooren (2004, 77) tutkimuksessa luokanopettajat ja erityisopettajat esittivät eriäviä näkemyksiä yhteisopettajuuden haasteista oppilaille. Luokanopettajat kokivat, että yhteisopettajuus ei aiheuta haittoja oppilaille. Sen sijaan erityisopettajat suhtautuivat kriittisemmin yhteisopettajuuteen ja olivat huolissaan erityisen tuen oppilaista. Erityisopettajat kokivat, että joillekin erityisen tuen oppilaista yhteisopettajuus ja inklusio eivät sovi. Syynä he pitivät sitä, että erityisen tuen oppilaiden avun tarve on liian suuri yleisopetuksen ryhmissä. Erityisopettajat kokivat suuren luokkakoon haittaavan erityisen tuen oppilaiden oppimista. (Keefe & Moore 2004, 85–86.) Samansuuntainen tulos luokkakoon vaikutuksesta oppimiseen saatiin Tenneseen osavaltiossa toteutetussa STAR-tutkimuksessa, jonka mukaan pienemmät luokkakoot edistävät oppimista erityisesti vähemmistöihin kuuluvilla ja heikoimmista sosiaalisista lähtökohdista tulevilla oppilailla (Gillman & Kiger 2003). Toisaalta suuren luokkakoon ei nähty heikentävän oppimistuloksia tutkimuksessa, jossa vertailtiin yhden opettajan 15 oppilaan luokkien ja kahden opettajan 30 oppilaan luokkien oppimistuloksia (Graue, Hatch, Rao & Oen 2007, 670).

Aikaisemmissa tutkimuksissa yhteisopettajuudesta on havaittu olevan useita hyötyjä ja haasteita opettajille ja oppilaille. Kuvio 2 kokoaa yhteen edellä esitettyjä tutkimustuloksia.

Yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita aikaisemmissa tutkimuksissa



Kuvio 2.

2 TUTKIMUSONGELMAT

1. Millä eri tavoin yhteisopettajuus ilmenee koulun suunnittelu-, toteutus- ja arviointikäytännöissä opettajien kokemana?
2. Mitä hyötyjä ja haasteita yhteisopettajuudessa on opettajille ja oppilaille opettajien kokemana?

3 MENETELMÄ

3.1 Tutkittavat

Tutkittaviksi valittiin 9 luokanopettajaa ja 3 erityisluokanopettajaa. Tutkittavat opettajat työskentelevät keskenään samassa koulussa. Tutkimuksen kohdejoukko valittiin huolella ja tarkoituksenmukaisesti, mikä on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Tutkimus on perusteltua suunnata saman koulun opettajille, sillä yhteisopettajuudessa olennaisessa osassa ovat opettajien välinen yhteistyö ja vuorovaikutus. Lisäksi saman koulun opettajilla on samanlaiset puitteet yhteisopettajuuden toteuttamiseen.

Yhteydenotto kouluun tapahtui marraskuussa 2017. Tutkijat ottivat yhteyttä koulun rehtoriin sähköpostiviestillä, jonka yhteydessä esitettiin tutkimuslupahakemus. Rehtorilta saadun hyväksynnän jälkeen tutkittavien kanssa neuvoteltiin tutkimuksen toteutuksen ajankohdasta sähköpostitse. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkittavista opettajista käytetään tutkimuksessa lyhenteitä O1–O12. Erityisluokanopettajia ovat O2, O6 ja O10.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien sukupuoli, opetuskokemus, luokka-aste ja työkokemus yhteisopettajuudesta

OPETTAJA	SUKU- PUOLI	OPETUS- KOKEMUS (vuosina)	LUOKKA- ASTE	TYÖKOKEMUS YHTEIS- OPETTAJUUDESTA (vuosina)
O1	N	22	1–2	2
O2	N	21	1–2	7–8
O3	N	12	1–2	5
O4	N	22	1–2	2
O5	N	13	3–4	1
O6	N	13	3–4	4
O7	N	27	3–4	2
O8	N	37	3–4	4
O9	N	10	5–6	2
O10	N	8	5–6	8
O11	M	22	5–6	2
O12	M	28	5–6	2

3.2 Tutkimuskoulu

Tutkimuskoulussa noudatetaan yhteisopettajuuden toimintaperiaatteita. Koulu on toiminut syksystä 2016 lähtien. Tutkimuksen ajankohta oli hyvä, sillä yhteisopettajuutta oli toteutettu ja kehitetty koulussa kaksi vuotta. Opettajat muistivat vielä hyvin työskentelyn aloituksen uudessa koulussa, mutta he olivat kuitenkin ehtineet saada riittävästi kokemusta pystyäkseen kertomaan kattavasti yhteisopettajuudesta.

Tutkimuskoulussa yhteisopettajuuden toteuttaminen on jatkuvaa. Opetustiimeillä on vastuu ja vapaus suunnitella oppituntien paikkoja lukujärjestyksessä, sekä jakaa vastuualueita eri oppiaineissa. Lukujärjestykseen ei ole kirjattu yhteisiä suunnittelu-aikoja, vaan opetustiimit päättävät itse siitä, milloin he pitävät suunnittelupalavereita. Rehtori kannustaa opettajia kehittämään yhteisopettajuutta ja hän luottaa opettajien ammattitaitoon.

Koulu on rakennettu kahteen kerrokseen, joista toisessa kerroksessa sijaitsevat oppimisympäristöt. Jokainen oppimisympäristö muodostuu avoimesta tilasta, jonka lisäksi ympäristöjen yhteydessä ja läheisyydessä on pienempiä erikokoisia tiloja. Monipuolisten tilojen tarkoituksena on mahdollistaa erilaisten työskentelytapojen käyttö oppitunneilla. Koulu on avara ja valoisa. Oppimisympäristöihin ei ole ovia, vaan ne sulautuvat koulun arkkitehtuuriin. Luokkien 5–6 oppimisympäristö on avoimimmassa paikassa. Siitä on suora yhteys kerrosta alempana sijaitsevaan ruokalaan. Koulussa toimii myös pienluokkia, joiden kanssa tehdään yhteistyötä esimerkiksi integroimalla pienluokkien oppilaita oppimisympäristöjen tunneille. Koulu on rakennettu esteettömästi huomioiden liikuntarajoitteiset.

Akustiikkaa on pyritty huomioimaan koulussa erilaisin ratkaisuin. Koulun kolme oppimisympäristöä on sijoitettu siten, ettei niistä kantautuisi liikaa ääntä toisiin ympäristöihin. Luokkien 1–2 oppimisympäristö on sijoitettu rauhallisimpaan paikkaan. Muiden ympäristöjen ohi kuljetaan useita kertoja päivässä esimerkiksi siirryttäessä eri opiskelutiloihin tai opettajanhuoneeseen. Koulun tilat ovat muodoiltaan keskenään erilaisia ja niissä on akustiikkaa parantavia tauluja, katossa roikkuvia akustiikkalevyjä, väliverhoja, liikuteltavia seiniä sekä yksittäiselle oppilaalle tarkoitettuja sermejä. Myös koulussa sijaitsevan suuren liikuntasalin akustiikkaa on mietitty.

Opiskelupaikoista on pyritty tekemään helposti muokattavia rullilla liikuteltavilla tuoleilla ja pöydillä. Lisäksi koulusta löytyy tyynyjä, istuinpalloja, jakkaroita, sohvia ja pieniä liikuteltavia katsomoita. Tiloissa on tehty oppilaiden fyysistä aktiivisuutta tukevia ratkaisuja esimerkiksi sijoittamalla kiipeilyseinä yhteen tilaan. Koulun piha on monimuotoinen. Siellä on eri ikäisille sopivia telineitä ja välineitä. Pihassa on kaksi pientä kaukaloa, iso tekonurmikenttä, juoksusuora ja pituushyppypaikka.

3.3 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Tapaustutkimus sopi tämän tutkimuksen toteutusmuodoksi, sillä pyrkimyksenä oli saada yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa yksittäisen koulun yhteisopettajuudesta (Hirsjärvi ym. 2009, 134). Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologinen, koska tutkimus kohdistui kokemuksiin. Fenomenologiassa kokemuksilla tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta todellisuuteen, jossa hän elää (Laine 2010, 29). Tässä tutkimuksessa painopiste oli samassa koulussa yhteisopettajuutta toteuttavien opettajien elämismaailmassa. Tarkastelussa olivat opettajien kokemukset yhteisopettajuudesta. Saman koulun opettajilla on jossain määrin yhtenäinen käsitys yhteisopettajuudesta, mitä voidaan pitää tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Kokemus muotoutuu merkitysten pohjalta ja merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen erityisenä kohteena (Laine 2010, 29). Yhteisopettajuuden luonne selviää, kun tutkitaan opettajuuden suhdetta oppilaisiin ja toisiin opettajiin (Laine 2010, 29).

Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, joka kuuluu puolistrukturoituihin haastatteluihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelulla tarkoitetaan kasvokkain tapahtuvaa keskustelua, jossa haastatteli pyrkii saamaan haastateltavilta tietoa, mielipiteitä tai uskomuksia (Brinkmann 2013, 1–2). Teemahaastattelussa painotetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän antamiaan merkityksiä niille sekä sitä, miten merkitykset muodostuvat vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 48).

Teemahaastattelun ensimmäisenä ominaispiirteenä on se, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen, joka tässä tutkimuksessa oli yhteisopettajuus samassa koulussa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Tilat ja edellytykset yhteisopettajuudelle olivat pitkälti samanlaiset kaikissa oppimisympäristöissä. Toisena ominaispiirteenä on taustaselvitysten

tekeminen haastateltavien kokemasta tilanteesta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Tässä tutkimuksessa tutkijat kävivät etukäteen tutustumassa koulun kaikkiin oppimisympäristöihin ja keskustelivat opettajien kanssa. Teemahaastattelun kolmantena piirteenä on haastattelurungon valmistelemisen taustaselvitysten pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47). Tutkimuksen haastatteluissa edettiin etukäteen valittujen teemojen pohjalta. Teemoihin liitettiin tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Etukäteen valitut teemat perustuivat aiemmissa tutkimuksissa löydettyihin asioihin eli asiasta jo tiedettyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.) Neljäntenä piirteenä on tutkimushaastattelun toteuttaminen (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47).

Aineistonkeruu suoritettiin haastattelemalla opettajia neljän hengen ryhmissä kasvotusten opetustiimeittäin. Haastattelut toteutettiin tutkimuskoulussa kahden päivän aikana touko-kuussa 2018. Ensimmäisenä päivänä järjestettiin kaksi haastattelua ja toisena päivänä yksi. Ryhmähaastatteluissa oli tutkijoiden lisäksi paikalla kolme luokanopettajaa ja erityisluokanopettaja yhdestä oppimisympäristöstä kerrallaan. Kysymykset esitettiin siinä järjestyksessä kuin tutkijat kokivat tarpeelliseksi haastattelun etenemisen kannalta. Tarkoituksena oli käydä jokaisessa haastattelussa läpi samoja teemoja ja pyrkimyksenä oli saada opettajilta mahdollisimman paljon tietoa yhteisopettajuudesta. Siksi haastatteluteemat annettiin tutkittaville viikkoa ennen haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Haastattelut videoitiin ja äänitettiin tutkimuksen jatkotoimenpiteitä varten.

Ryhmähaastattelussa korostuu haastateltavien keskinäinen vuorovaikutus. Haastattelijan tehtäväksi jää valituissa teemoissa pysyminen sekä huolehtiminen siitä, että kaikki haastateltavat pääsevät puhumaan. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 47.) Ryhmähaastattelu sopi hyvin tähän tutkimukseen, sillä yhteisopettajuuteen liittyy paljon kommunikointia kollegoiden kesken. Kun saman oppimisympäristön opettajia haastatellaan samassa tutkimuksessa, korostuu haastateltavien jaetut, osittain yhteiset kokemukset. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 47.)

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritettiin esihaastattelu. Esihaastattelulla testataan haastattelurunkoa, haastattelun pituutta ja äänityslaitteiden toimivuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 72). Esihaastattelu pyrittiin järjestämään mahdollisimman todelliseksi tutkimustilanteeksi. Siihen osallistui neljä luokanopettajaopiskelijaa, joille haastattelun teemat oli-

vat koulutuksen kautta tuttuja. Esihaastattelun tarkoituksena oli kehittää tutkijoiden haastattelutaitoja, jotta varsinaisissa haastatteluissa ilmenisi mahdollisimman vähän virheitä. Saadun palautteen perusteella kysymyksiä muokattiin helpommin ymmärrettäviksi. Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä muokata lopullista haastattelurunkoa esihaastattelun toteuttamisen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2010, 72–73).

Ryhmähaastattelun toteuttamiseen liittyy teknisiä haasteita, jotka pyrittiin huomioimaan tutkimuksen toteutuksessa. Myös muut ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät pyrittiin kontrolloimaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138.) Osa haastateltavista saattaa puhua hiljaisemmalla äänellä kuin toiset, jolloin heidän äänensä eivät välttämättä erotu tallenteelta. Toisena haasteena on se, etteivät tutkijat välttämättä erota tallenteelta, koska kukin haastateltava puhuu. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 47.) Tässä tutkimuksessa haasteet huomioitiin käyttämällä useita äänityslaitteita ja videointia, tarpeeksi pieniä haastatteluryhmiä ja haastattelun onnistumista tukevaa istumajärjestystä (Hirsjärvi & Hurme 2010, 91). Jokaisessa haastattelussa haastateltavat istuivat lähekkäin puolikaassa tutkijoiden edessä. Puolikaassa istuttaessa haastateltavat pystyivät näkemään toistensa ilmeet, mikä oli tärkeää onnistuneen ryhmäkeskustelun herättämiseksi. Lähekkäin istumisella pyrittiin tukemaan luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä ja varmistamaan äänitysten hyvä laatu (Hirsjärvi & Hurme 2010, 91). Istumajärjestykset kirjattiin ylös haastatteluiden alussa. Kahden haastateltavan väliin asetettiin aina yksi ääninauhuri, jotta jokaisen ääni kuuluisi tallenteilla mahdollisimman hyvin. Kamera asetettiin siten, että jokainen haastateltava näkyi videotallenteelta.

Ryhmähaastattelulla menetelmänä pystyttiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Koska haastattelut tapahtuivat kasvokkain, oli mahdollista toistaa kysymys, oikaista väärinymmärryksiä ja selventää ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Tässä tutkimuksessa toteutui tutkijatriangulaatio, koska haastattelijoita oli useampi kuin yksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Kun kysymyksiä esitettiin vuorotellen, toinen haastattelija pystyi valmistautumaan seuraavaan kysymykseen. Haastattelutilanteessa pyrittiin siihen, että kaikilla haastateltavilla olisi aikaa ajatustensa ilmaisemiseen. Tutkijat olivat varautuneet etukäteen siihen, että osa haastateltavista voi dominoida keskusteluissa. Tämän vuoksi tutkijat pitivät puheen loputtua tauon ennen seuraavaan kysymykseen siirtymistä, jotta kaikki ehtisivät vastaamaan. Puheenvuorojen tasaista jakautumista ei pystytty kuitenkaan täysin kontrolloimaan, vaan toiset haastateltavista puhuivat enemmän kuin toiset.

Haastattelutilanteisiin pyrittiin luomaan rentouttava tunnelma. Haastateltaville tarjottiin syötävää ja juotavaa, jotta vireystaso pysyisi hyvänä. Haastattelutilanteista pyrittiin muodostamaan keskenään mahdollisimman samankaltaisia. Haastattelujen erilaiset ajankohdat saattoivat kuitenkin vaikuttaa keskustelujen sisältöihin ja pituuksiin. Aamujen haastatteluissa saattoi olla kiireen tuntua, sillä haastateltavien työpäivä oli vasta edessä ja aika oli rajattu. Iltapäivän haastattelussa varauduttiin siihen, että haastateltavat saattoivat olla väsyneitä työpäivän jälkeen. Iltapäivän haastattelussa riitti kuitenkin keskustelua ja haastattelu kesti kauemmin kuin aamujen haastattelut.

Tutkimuksen luotettavuutta heikentää se, että käytössä oli vain yksi tiedonkeruumenetelmä. Metodien välisellä triangulaatiolla eli useiden tiedonkeruumenetelmien käytöllä tutkimuksen luotettavuus olisi ollut parempi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Haastattelujen lisäksi tutkimusmenetelmänä olisi voitu käyttää havainnointia, jolloin olisi saatu enemmän tietoa yhteisopettajuuden toteutumisesta käytännössä. Havainnointien järjestäminen olisi ollut kuitenkin aikaa vievää ja haastavaa. Resurssit riittivät ainoastaan epäviralliseen havainnointiin ennen aineistonkeruuta.

3.4 Aineistonkäsittely

Tämän tutkimuksen analyysissa käytettiin ymmärtämiseen tähtäävää lähestymistapaa, joka on yleinen laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Tässä tutkimuksessa haluttiin ymmärtää yhteisopettajuuden ilmiötä opettajien kokemana. Sisällönanalyysi toteutettiin aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisyydessä olennaista on se, että aikaisemmat teoriat eivät luo pohjaa tutkimuksen lopputuloksille, vaan ne lähtevät täysin aineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Aineistolähtöisessä analyysissä on eri vaiheita, jotka voi karkeasti jakaa analyysiin ja synteysiin (Hirsjärvi & Hurme 2010, 143–144). Analyysissa aineistoa luokitellaan ja pilkotaan osiin ja synteysissä yhdistellään pilkottu aineisto uudestaan teoreettiseksi kokonaisuudeksi (Hirsjärvi & Hurme 2010, 144). Synteysin avulla voidaan antaa selkeät vastaukset tutkimusongelmiin ja muodostaa johtopäätöksiä (Hirsjärvi ym. 2009, 229–230). Ilmiö esitetään uudessa perspektiivissä (Hirsjärvi & Hurme 2017, 143).

Aineiston analysointi aloitettiin litteroimalla haastattelut sanasta sanaan (Hirsjärvi & Hurme 2017, 138; Hirsjärvi ym. 2009, 222). Litteroinnilla tarkoitetaan laadullisen aineiston muuttamista kirjalliseen muotoon (Hirsjärvi ym. 2009, 222). Litterointi tehtiin videotallenteiden pohjalta. Videokuvan avulla oli helppo nähdä, kuka haastateltavista puhuu. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 63.) Lisäksi tallenteelta pystyi tarkkailemaan kaikkien haastateltavien ilmeitä ja eleitä. Videotallenteiden tukena käytettiin äänitallenteita, joilta pystyi tarkistamaan epäselväksi jääneitä puheenvuoroja. Litteroinnit tehtiin heti haastattelujen jälkeen toukokuun 2018 aikana. Toinen tutkijoista litteroi oppimisympäristön 1–2 haastattelun, joka oli kestoltaan pisin. Toinen tutkijoista litteroi kaksi lyhyempää haastattelua, jolloin litteroinnit jakautuivat tasapuolisesti tutkijoiden kesken. Litteroinneissa kysymysten nimet, puhujat ja otsikot kirjoitettiin johdonmukaisesti samalla tavalla, mikä on tärkeää litteroidessa ryhmähaastatteluja. Tällöin tietyt tekstin osat olivat helpommin löydettävissä. (Hirsjärvi & Hurme 2017, 139.)

Kun haastattelut oli litteroitu, ne luettiin huolellisesti läpi sisältöön perehtyen (Tuomi & Sarajärvi 2009; 95, 108–109). Litteroinneista tallennettiin alkuperäiset versiot ja niistä tehtiin kopio sisällönanalyysia varten. Myös analyysin muissa vaiheissa alkuperäiset tiedot tallennettiin, jotta niihin pystyi tarvittaessa palaamaan. Litteroitu teksti maalattiin värikoodeittain tutkimusongelmien pohjalta (taulukko 2). Värikoodien tehtävänä oli selkeyttää aineistoa ja helpottaa analyysin tekoa. (Eskola 2010, 191.)

Taulukko 2. Litteroidun tekstin värikoodit ja niiden selitteet

VÄRI	SELITE
violetti	neutraalit koulun käytänteet
vihreä	hyödyt opettajille
punainen	haasteet opettajille
sininen	hyödyt oppilaille
oranssi	haasteet oppilaille

Tekstipätkien eteen kirjattiin asia, josta tekstikohdassa erityisesti puhutaan. Lisäksi tekstistä alleviivattiin olennaisimmat kohdat (taulukko 3). (Eskola 2010, 190–191.)

Taulukko 3. Esimerkkejä litteroidun tekstin kirjauksista ja alleviivauksista

O2: **Yhteinen suunnittelu?** No hyvin pitkälti varmaan siinä, että me tehdään kaikki suunnittelu yhdessä, käytännössä tai tai niin kun ainakin se runko-osuus siitä tehdään yhdessä.

O5: **Kiinnostuksen kohteet?** Ja mun mielestä tässä saa ottaa enemmän sitä mistä tykkää. Mä tykkään aika paljon uskonnon opettamisesta, ehkä enemmän kun O7... (O5 ja O6 nauravat) niin sitte sit se ei oo niinku silleen et on pakko vaan on menny aika tasan mun mielestä ne mistä tykkää. Sillon lapsetkin saa oikeesti ehkä vähän intohimoisemmin sitä opetusta.

O10: **Henkilökemiat?** Nii haaste varmaan olis se et jos ei kemiat toimis yhtään et kyl mä niinku voin kuvitella sen tilanteen et jos joutuis tekee yhteisopettajuutta semmosten tyyppien kans etkä niinkun nostas karvat pystyyn tai et ei vaan niinku...

Litterointien perusteellisen tarkastelun jälkeen alkuperäisilmauksista muodostettiin pelkistetyt ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Samaa aihetta koskevat pelkistykset ryhmiteltiin omien otsikoidensa alle (taulukko 4). Alustava ryhmittely tehtiin tukemaan alaluokkien muodostamista.

Taulukko 4. Esimerkkejä alkuperäisilmausten muuttamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi

ALKUPERÄISILMAUS

PELKISTETTY ILMAUS

O5: **Toisten huomioon ottaminen? Odottaminen?** Ja muiden huomioiminen muutenki että sä et... Et sun täytyy tottua et sä et oo just nyt ehkä se ykkönen. Jos sä oot 18 oppilaan luokassa tai sä oot 80 oppilaan luokassa. Sä opit odottamaan ja sun täytyy huomioida ne toiset, ottaa jakaa huomioo eri tavalla.

O5: Oppilaat oppivat muiden huomioimista ja odottamista.

O9: **Kiusaaminen? Kavereiden löytäminen?** Ja sitte luokka, kun sitä väkee on siel paljon nii siihen mahtuu niinku nii kaiken kirjavaa porukkaa et sellasta niinkun mun mielest niinku sitä kiusaamista on vähemmän et kaikille löytyy niinkun kavereita aika helposti.

O9: Kavereita löytyy aika helposti jokaiselle ja kiusaamista esiintyy vähemmän.

O2: **Leipiintymisen välttäminen?** Sit aina oivaltaa jotaki uutta et mun ainaki oma semmonen henkilökohtanen pelko on aina ollu se, että haluan kaikin mahdollisin tavoin välttää sen semmosen leipiintymisen ja sellasen olon, että nyt tää on ihan iisibiisi, et kyl mä tiän mitä tää on ni kyl tää on aika hyvä keino estää se. (Muut: Kyllä juu) Koska jos vaan yhtään haluat, ni ihan varmaa on että pohdittavaa riittää omassaki opettajuudessa ihan koko ajan että se ei tuu valmiiks.

O2: Yhteisopettajuus on hyvä keino leipiintymisen välttämiseen. Omassa opettajuudessa riittää aina pohdittavaa.

O2: **Jatkuva kehittyminen?** Se on hirveen niinku jotenki piristävää aina niinkun huomata se, että et okei mä oon tehny tätä näin kauan, ni sit huomaa, että aika noviisi tässä nyt edelleenkin vaan on - -.

O2: Pitkänkin kokemuksen jälkeen opettaja kokee olevansa noviisi.

Aineiston analyysissä käytettiin teemoittelua, koska haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Aineisto ryhmiteltiin teemoittain ja pyrkimyksenä oli tuoda esille mielenkiintoisia, tutkimusongelmiin perustuvia sitaatteja tulkittaviksi (Eskola 2010, 193). Teemoittelussa olennaista on se, mitä eri teemoista sanotaan. Lukumäärillä ei ollut tässä tutkimuksessa merkitystä, vaan pikemminkin sillä, millaisia näkemyksiä eri teemoista ilmeni. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.)

Alaluokkien eli teemojen muodostamiseen asti kullekin haastattelulle oli omat tiedostot. Toinen tutkijoista teemoitteli oppimisympäristön 1–2 haastattelun, joka oli pisin ja toinen

tutkijoista kaksi lyhyempää haastattelua. Näin huolehdittiin työmäärän tasapuolisesta jakautumisesta. Haastatteluista muodostettuja teemoja vertailtiin keskenään ennen lopullisten teemojen muodostamista koko aineistosta. Tutkimusaineistosta tehtiin yksi yhteinen tiedosto, johon kirjoitettiin pelkistykset alaluokittain (taulukko 5). Lopulliset alaluokat eivät eronneet paljon alustavista ryhmittelyistä, koska kaikissa haastatteluissa esiintyi samoja teemoja. Seuraavassa taulukossa esitellään alkuperäisilmauksia ja pelkistyksiä kahdesta eri teemasta: sosiaalisista suhteista ja ammatillisesta kasvusta.

Taulukko 5. Esimerkkejä pelkistettyjen ilmausten yhdistämisestä alaluokiksi

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
O4: Oppilaat voivat oppia vuorovaikutustaitoja opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta.	Sosiaaliset suhteet
O1: Lapset oppii tuntemaan hitaammin, koska heitä on enemmän.	
O8: Lapset voivat itse valita opettajan, jota on helpoin lähestyä.	
O10: Sosiaalisilta taidoiltaan heikoille oppilaille saattaa olla vaikeaa jo yhden kontaktin ylläpito. Useiden opettajien kanssa toimiminen saattaa olla heille todella vaikeaa.	
O9: Kavereita löytyy aika helposti jokaiselle ja kiusaamista esiintyy vähemmän.	
O2: Yhteisopettajuudessa ei tule koskaan valmiiksi, vaan se on jatkuvaa kehittymistä. Yhteisopettajuus elää koko ajan, koska jokainen lapsi ja aikuinen tuovat siihen jotain lisää.	Ammatillinen kasvu
O2: Yhteisopettajuus on hyvä keino leipiintymisen välttämiseen. Omassa opettajuudessa riittää aina pohdittavaa.	
O5: Yhteisopettajuudesta on hyötyä opettajan ammatilliselle kasvulle.	

Alaluokista muodostettiin kolme yläluokkaa: opetukselliset käytänteet, opettajia koskevat hyödyt ja haasteet ja sekä opettajia että oppilaita koskevat hyödyt ja haasteet (taulukko 6).

Taulukko 6. Tutkimuksen kaikki alaluokat ja niistä muodostetut yläluokat

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Suunnittelun käytänteet	Suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käytänteet
Toteutuksen käytänteet	
Arvioinnin käytänteet	
Suunnittelu	Hyödyt ja haasteet opettajille
Arviointi	
Erityisluokanopettaja	
Edellytykset yhteisopettajuuden toteutukseen	
Työssä jaksaminen	
Ammatillinen kasvu	
Intensiivisyys	Hyödyt ja haasteet opettajille ja opilaille
Toteutus	
Inkluusio	
Sosiaaliset suhteet	
Ryhmänhallinta ja työrauha	
Koulumenestys	
Yhteisopettajuuteen sopeutuminen	
Vanhempien suhtautuminen yhteisopettajuuteen	

Aineistonkeruun toteuttaminen ryhmähaastatteluna asetti litteroinnille tiettyjä haasteita. Sen lisäksi, että video- ja äänitallenteilta piti selvittää, kuka puhuu, oli tärkeää huomata muiden haastateltavien ilmeitä, eleitä ja välikommentteja. Videointi paransi litteroinnin tarkkuutta, koska siten pystyi tarkkailemaan kaikkia osallistujia. Se edellytti kuitenkin videoiden ja äänitallenteiden katsomista ja kuuntelemista useaan kertaan. Kaikissa haastatteluissa myötäilevät ilmeet ja hyväksyvät välikommentit toistuivat jatkuvasti, jolloin jokaista nyökkäystä ja pientä välikommenttia ei kirjoitettu litterointeihin. Litteroinneissa huomiota kiinnitettiin sen sijaan kommentteihin, ilmeisiin ja eleisiin, jotka eivät tukeneet edellistä puheenvuoroa.

Aineiston analysoinnin luotettavuutta paransi se, että tutkijat olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Litteroituja haastatteluja tarkasteltiin yhdessä ja erikseen, muo-

dostaen niistä kokonaiskuvaa. Analyysin eri vaiheissa tehtiin itsenäistä työtä, mutta samalla pohdittiin asioita yhdessä. Jatkuva yhteistyö varmisti sen, että tutkijoiden ratkaisut olivat linjassa toistensa kanssa. Tärkeää oli luoda yhteistä käsitystä ja näkemystä aineistosta. Aineiston analyysissä tallennettiin alkuperäiset tiedostot eri vaiheista, jolloin niihin pystyi palaamaan uudelleen. Tämä osoittautui tärkeäksi, sillä siten pystyi tarkastelemaan omia ja tutkijajoukon ratkaisuja sekä tarvittaessa muuttamaan niitä.

4 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa selvitettiin yhteisopettajuuden suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käytänteitä sekä yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita opettajille ja oppilaille. Seuraavaksi esitellään tutkimuksen tulokset tutkimusongelmittain. Tulosten esittämisessä hyödynnetään ajatuskarttoja, jotka kokoavat tulosten ydinsisällöt nopeasti luettavaan visuaaliseen muotoon. Ne on tehty Cmap tools -ohjelmalla, joka on asianmukainen väline tieteellisen tiedon esittämiseen (Åhlberg 2010, 69).

4.1 Suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käytänteet

Suunnittelun perusrunkona toimi koulussa lukujärjestys, joka määräsi opetuksen suurimmat linjat. Suunnittelussa korostui erityisesti se, että sitä tehdään yhdessä. Yhdessä suunniteltiin tunteja, päiviä, viikkoja ja jaksoja. Haastatteluissa ilmeni, että suunnittelu voi painottua myös suurempiin linjoihin, kuten päivän runkoon ja opettajien vastuualueisiin. O2 kuvaili suunnittelua seuraavalla tavalla: *“– – me tehdään kaikki suunnittelu yhdessä, käytännössä tai tai niinkun ainakin se runko-osuus siitä tehdään yhdessä.”* (O2) Suunnittelua toteutettiin eri kokoonpanoilla, välillä esimerkiksi pareittain. Eri tiimeillä oli erilaisia toimintatapoja suunnittelussa.

Yhteisessä suunnittelussa korostui sen päivittäinen toteuttaminen. Suunnittelua voitiin tehdä joko aamuisin ennen koulun alkua tai koulupäivän jälkeen. Koulupäivän jälkeen tehdyn suunnittelun yhteydessä saatettiin samalla purkaa päivän tapahtumia. Päivittäisen suunnittelun lisäksi voitiin pitää yhteisiä ennalta sovittuja suunnitteluhetkiä. Suunnittelulle ominaista oli myös se, että sitä tehtiin koulussa.

Opetuksen toteuttamisessa painottui yhdessä tekeminen vaihtelevilla kokoonpanoilla. Kokoonpanot muodostettiin osittain opetuksen toteutustavan pohjalta. Opetusta toteutettiin esimerkiksi pistetyöskentelynä, täydentävänä opetuksena ja jaetun ryhmän opetuksena. *“– – ne [toimintatavat] voi olla tämmöst vähän perinteisempää pistesysteemiäki et toinen tekee toista ja toinen toista ja sit vaihdetaan. Tai... tai sit me tehdään samaa asiaa kahessa eri paikassa. Tai sit me tehdään yhdessä samassa paikassa isommalla ryhmällä.”* (O2) Useimmiten oppitunneilla oli vähintään kaksi opettajaa, vaikka toisinaan opettaja

saattoi olla yksin 40 oppilaan kanssa. Normaalisti oppitunneilla kaikki opettajat ja oppilaat eivät olleet samassa tilassa. Sen sijaan poikkeuspäivinä kaikki saattoivat olla yhdessä koolla. Opettajat olivat yhdessä koolla myös koulussa säännöllisesti järjestettävien pajatuntien alussa ennen kuin oppilaat jaettiin ryhmiin. Pajatunteja järjestettiin taito- ja taideaineissa sekä koodauksessa.

Oppitunneilla oppilaita jaoteltiin joustavin ryhmittelyin, jolloin oppilaat työskentelivät vaihtelevissa kokoonpanoissa. Jaotteluperusteina käytettiin sukupuolta, luokka-astetta, oppilaiden taitoja ja satunnaisuutta. Sukupuolta käytettiin perusteena parien jakamisessa siten, että tyttö ja poika muodostavat parin. Parien jakamista toteutettiin lisäksi niin, että parina toimi eri luokka-asteilla olevat oppilaat.

“— me sekoetaan lapsia et meil on 3.—4. tytöt samassa liikunnassa kaikki tytöt ja pojat on omassa ja sit luoviksilla ne menevät ihan sekasin, et siel on kolmosii ja nelosii sekasin nii se on ollu kiva kattoo kuinka ne... — Osaavat mennä sekasin. Ja nyt sä jaoit ne tota koodauksessa, et tuli aina kolmonen ja nelonen...” (O6)

Opettajat muodostivat ryhmiä satunnaisesti koko oppimisympäristön oppilaista. Suuren oppilasmäärän vuoksi erilaisten ryhmien tekeminen onnistui helposti.

“— kombinaatioita on nii hirvee määrä, kun tehdään ryhmiä tai mitä tahansa jakoja et siel ei koskaan niinku pääse tulee sitä... aika harvoin enää kuulee et mä oon aina ton kanssa tai miks mä joudun aina tekee näin. Totta kai niitä vahvoja henkilöitä hyödynnetään sitte semmosissa tilanteissa, joissa tarvii oppilaiden pärjätä keskenään nii totta kai me katotaan et tää henkilö pystyis hoitaan ton.— —” (O11)

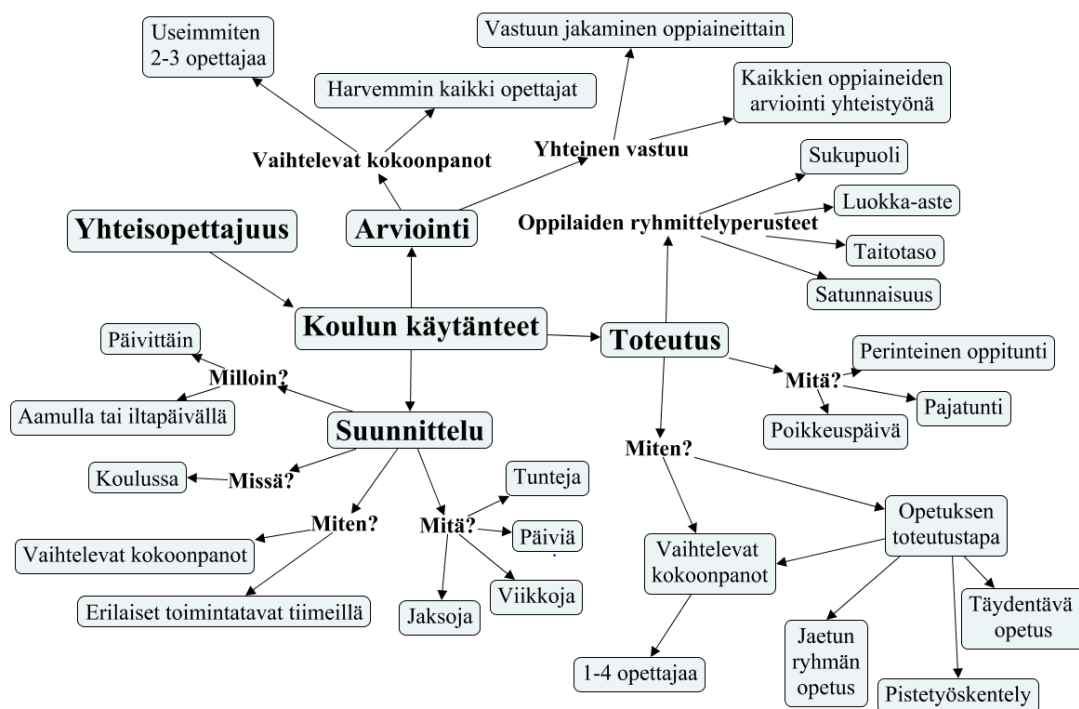
1.–2.-luokilla korostui struktuurien merkitys päivän aikana. Struktuurien käyttöä perusteltiin sillä, että pienten lasten opetuksessa struktuurien käyttöä pidettiin tärkeänä 1.–2.-luokilla päivä alkoi siten, että joko 1.- tai 2.-luokkalaiset tulivat kouluun. Oppilaat menivät istumaan omien kotiryhmiensä pöytiin, opettajat vaihtoivat muutaman sanan oppilaiden kanssa ja poissaolijat tarkistettiin. Tämän jälkeen käytiin päivän kulku läpi. Päiväjärjestys luki taululla tekstinä ja kuvina. Lisäksi aina oppitunnin alussa käytiin tunnin rakenne läpi suullisesti tai taulun avulla. Ensimmäisen oppitunnin jälkeen toinen ryhmä tuli

kouluun. Silloin aikaisemmin tullut ryhmä lähti useimmiten pois ympäristöstä esimerkiksi liikunnan tunnille. Jälkimmäisen ryhmän kanssa käytiin läpi samat rutiinit kuin aikaisemmin tulleen ryhmän kanssa. Ruokailu oli aina samaan aikaan, ja sen jälkeen oppilaat siirtyivät liukuvasti ympäristöön. Lukuhetki oli ainut hetki päivästä, jolloin kaikki oppilaat olivat koolla samassa paikassa. Lukuhetki kesti viisitoista minuuttia. Lukuhetken jälkeen jakauduttiin taas ryhmiin. Myöhemmin tulleella ryhmällä oli iltapäivällä toinen välitunti ja yksi oppitunti. Aamun ja iltapäivän tunnit, jolloin paikalla oli joko 1.- tai 2.-luokkalaiset, olivat tehokkaita ja niitä kutsuttiin kuntoutustunneiksi: *“Ja ne on just ne aamupäivät ja iltapäivät on sit niitä, semmosia teho täsmäisku. Kutsutaan niitä niinku kuntoutustunniksi.”* (O2)

Arvioinnin käytänteissä korostui kaikkien opettajien yhteinen vastuu oppilaiden arvioinnista ja sen mahdollisista seuraamuksista. Arviointi saattoi painottua sen mukaan, minkä verran opettajat olivat opettaneet lasta. Arviointikokoonpanot olivat hyvin vaihtelevia. Arviointiin osallistui oppimisympäristöstä tai arvioinnin tyypistä riippuen kaikki opettajat tai 2–3 opettajaa. *“—tehdään pareittain tai kolmistaan mut sit semmosii isompia mis on kaikki neljä opettajaa paikalla ni niit on ehkä sitte kaks kolme kertaa vuodessa.”* (O10) Vastuu-alueet voitiin myös jakaa oppiaineittain tai siten, että parin kanssa arvioitiin oppilaan kaikki aineet.

Kuvio 3 tiivistää edellä esitetyt päätulokset suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käytänteistä.

Suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käytänteet



Kuvio 3.

4.2 Yhteisopettajuuden hyödyt ja haasteet opettajille ja oppilaille

Aineiston sisällönanalyysissä muodostettiin kaksi tähän tutkimusongelmaan liittyvää yläluokkaa, jotka käsitellään erillisissä osissa. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan lähinnä opettajien työhön liittyviä hyötyjä ja haasteita. Toisessa osassa käsitellään sekä opettajia että oppilaita koskevia hyötyjä ja haasteita. Tuloksissa korostuu opettajien kokemukset ja näkemykset, koska tutkimukseen osallistujat olivat opettajia.

4.2.1 Hyödyt ja haasteet opettajille

Suunnittelu

Suunnittelussa lukujärjestyksellä oli tärkeä merkitys. Lukujärjestys pyrittiin muodostamaan siten, että se teki arjesta mahdollisimman toimivaa. Lukujärjestyksen pohjalta määntyivät myös opettajien vastuuaineet ja -tunnit. Lukujärjestyksen laatiminen koettiin haastavaksi ja aikaa vieväksi, koska koulusysteemiin liittyi paljon muuttuvia asioita. Pe-

russtrukturi pyrittiin pitämään mahdollisimman yksinkertaisena. Opettajien kommentista ilmeni lukujärjestyksen jatkuva kehittämistarve. Seuraavan vuoden lukujärjestyksen suunnittelussa pyrittiin muun muassa pohtimaan tarkemmin eri oppiaineiden opetusresursseja ja ryhmäkokoja. Kiinteiden ryhmien koettiin helpottavan opetusta. Kiinteillä ryhmillä tarkoitettiin sitä, että opettajalla pysyi sama opetusryhmä tietyn aineen tunnilla, jolloin opetus oli johdonmukaisempaa ja esimerkiksi opettajien käyttämät eri termit eivät sekoittaneet oppilaita.

Suunnittelua helpotti ihmistuntemus tiimin jäsenten välillä. Myös kokemuksen kautta saatu luottamus ja ammattitaito vaikuttivat suunnitteluun. Ajan ja kokemuksen myötä pystyttiin suunnittelemaan pidempiä jaksoja. Suunnittelulle ominaista oli vastuuaineiden jakaminen tiimin jäsenten kesken. Vastuuaine ei ollut välttämättä koko vuotta saman henkilön vastuulla, vaan se saattoi vaihtua kesken vuoden. Sitä pidettiin kuitenkin tärkeänä, että vastuuaine oli sama tarpeeksi kauan, jotta opettaja itse pysyi paremmin mukana. Opettajat eivät välttämättä olleet täysin perillä niistä aineista, joita eivät itse opettaneet. Vastuuaineita jaettiin opettajien vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden perusteella.

Suunnittelu koettiin syvemmäksi ja kokonaisvaltaisemmaksi, koska suunnittelua ei tarvinnut toteuttaa kaikissa oppiaineissa. Lisäksi usean opettajan yhteinen suunnittelu nähtiin hyödyllisenä, koska opetusideoita keksittiin nopeammin ja niitä voitiin jakaa opettajien kesken. Toisaalta myös yksin suunnitteleminen sai kannatusta. Välillä oli mielekästä suunnitella itsenäisesti ja olla riippumaton muista.

“– Vaikka sitä suunnitteluakin on tosi paljon, niin (huokaisee) niin loppujen lopuksi ku sitä ei just tarvi tehä kaikista oppiaineista, niin siitä tuleekin yhtäkkiä – kokonaisvaltasempaa tai – Syvempää. Jotenkin siinä ehtii niinkun oikeesti poh-tiin sitä äidinkieltä ihan eri tavalla, kun sun ei samaan hengenvetoon tarvi suunnitella sitä yllä ja sitä, tota kuvista, tai mitä sulla sinä päivänä onkin. Vaan et oikeesti voi paneutua johonki osa-alueeseen vähän enemmän.” (O2)

Yhteisen suunnittelun haasteeksi koettiin se, että suunnittelu vei enemmän aikaa kuin perinteisessä yhden opettajan systeemissä. Aina ei suunniteltu tehokkaasti vaan usein keskusteltiin myös muista aiheista. Yhteisen suunnittelun haasteeksi mainittiin myös yhteisen suunnitteluajan löytäminen. Suunnittelu-aika oli sovittava opettajien omien menojen

kanssa. Lisäksi kouluarjen kiire haittasi yhteistä suunnittelua. Kiireessä suunnittelut jäivät viime tippaan, kun taas rauhallisempina hetkinä suunniteltiin enemmän. Tuntien suunnittelusta otettiin paineita sen vuoksi, että muiden opettajien läsnä ollessa ei kehdannut pitää huonoja tunteja. Opettajat kokivat olevansa vastuussa opetuksensa laadusta tiimin muille opettajille. Ylimääräiset suunnittelut, kuten koulun juhlien järjestämisvastuut loivat myös paineita.

Arviointi

Yhdessä arvioimisen koettiin pääasiassa hyödyttävän opettajia. Vain muutamia haasteita nostettiin esiin. Yhteistä arviointia pidettiin kannattavana opettajan oikeusturvan toteutumisen kannalta. Arvioimista kuvailtiin helpoksi, antoisaksi ja mielekkääksi. Kollegojen kanssa käydyn keskustelun nähtiin edesauttavan arviointien tekemistä. Kuten suunnittelussa, myös arvioinnissa koettiin, että yhteistyön kehittyessä ajankäyttö oli aikaisempaa paremmin hallinnassa. Vastauksissa korostui se, että arvioiminen oli luotettavampaa, reilumpaa ja uskottavampaa, kun arvioinnin takana oli usean opettajan näkemys lapsen osaaamisesta. *“Kyl mää sanon et arviointi on paljon luotettavampaa, kun meitä on neljä ihmistä. Et ei oo niin et yks ihminen antaa numerot. – –”* (O6) *“On se [arviointi] uskottavampaa.”* (O9)

Opettajien erilaisia näkemyksiä pidettiin hyödyllisinä varsinkin käyttäytymisen arvioimisessa, sillä lapset saattoivat käyttäytyä eri tavoin eri opettajien ja oppiaineiden tunneilla. Usean näkökulman hyödyksi koettiin myös se, että arvioinneissa toinen opettaja saattoi nähdä oppilaan vahvuutena asian, jonka toinen opettaja näki eri tavalla. Yhteistä arviointia pidettiin luotettavampana myös vanhempien silmissä, koska arviointia toteutti neljä opettajaa yhden sijaan. Vanhempien tyytyväisyys opettajien yhteiseen arviointiin oli välittynyt myönteisen palautteen kautta. Lisäksi vanhemmat olivat olleet tyytyväisiä arviointikeskusteluissa kuullessaan usean opettajan näkemyksen lapsestaan.

Yhdessä oppimisympäristössä arviointikeskustelujen pitäminen koettiin toisinaan haastavaksi. Arviointikeskustelun pitäminen saattoi olla haastavaa opettajalle, jos keskustelu kosketi oppilasta, jonka opetuksessa opettaja oli ollut vain vähän mukana. *“Nii. Mmm... et pidät vaikka arviointikeskusteluu sä et oo tuntiikkaa opettanu matematiikkaa sille ja sit jos sil oppilaalla on (O10: Mmm) matematiikassa vaiks haasteita nii sit sä oot vähä sillee*

et... mä kysyin tätä asiaa tosta O10:ltä ja O12:lta” (O9) Formatiiivisen arvioinnin tekeminen saattoi tuntua haastavalta, jos yhteiset toimintatavat eivät olleet muotoutuneet. Myös Wilman arviointityökalussa koettiin olevan heikkouksia. Opettajat eivät pitäneet Wilmaa täysin toimivana arviointityökaluna, koska he eivät pystyneet näkemään toistensa tekemiä arvioita. Haasteena oli toisinaan myös yhteisen ajankohdan sopiminen tai se, että arviointi vei aikaa. Kaiken kaikkiaan arvioinnin haasteita mainittiin vain muutamissa kommentteissa.

Erityisluokanopettaja

Erityisluokanopettajan ja luokanopettajan työ nähtiin vastavuoroisena ja molempia osapuolia hyödyttävänä. Erityisluokanopettajat kokivat työnsä mielekkääksi, koska he voivat nauttia kollegojen seurasta ja osaamisesta. Yhdessä haastattelussa korostui erityisluokanopettajan kokemus siitä, että yhteisopettajuus oli hänelle juuri oikea tapa tehdä erityisluokanopettajan töitä. Hän myös koki pystyvänsä kuntouttamaan oppilaita tehokkaammin, mikä ei välttämättä onnistuisi erityisluokassa, jossa on usein akuutimpia asioita. Haastattelujen perusteella erityisluokanopettajat kokivat hyödylliseksi vastuun jakamisen ja sen, ettei erityisluokanopettajan tarvinnut ratkaista pulmia yksin. Erityisluokanopettajan ei tarvinnut huolehtia koko ajan erityisen tuen oppilaista, koska opettajat olivat yhdessä vastuussa heistä. Vaikka juridisesti vastuu erityisen tuen oppilaista oli erityisluokanopettajalla, arjessa vastuu oli kaikilla opettajilla. Erityisluokanopettajan läsnäolo helpotti muiden opettajien työtä. Oli kätevää, että erityisluokanopettajan apu ja tuki oli aina saatavilla, ja erityisluokanopettajalta saatiinkin tukea jatkuvasti. Erityisluokanopettajaa voi konsultoida esimerkiksi silloin, kun oppilaan kanssa ilmeni haasteita.

Erityisluokanopettajan työnkuvasta oli hieman vaihtelevia näkemyksiä ja kommentteja riippuen oppimisympäristöstä. Pohdinnat käsittelivät pitkälti työnkuvan muuttumista ja joustavuutta. Jatkuva työnkuvan muuttuminen koettiin yhteisopettajuuteen kuuluvaksi ja sen nähtiin heijastuvan myös erityisluokanopettajan työhön. Haastatteluissa mietittiin sitä, mikä on erityisluokanopettajan työnkuva silloin, kun oppilaita on paljon. Oppilasmäärän takia työssä joutui tekemään paljon kompromisseja ja erityisluokanopettajan töitä ei pystynyt aina tekemään. Työnkuvan joustavuuteen liittyen ilmeni, että välillä luokanopettajat joutuivat selviytymään ilman erityisluokanopettajaa hänen tehdessään paperitöitä tai ollessaan palaverissa. Toisaalta erityisluokanopettaja pystyi muina aikoina toimimaan opetuksen lisäresurssina. Erityisluokanopettajan työnkuvaan katsottiin kuuluvaksi

paperityöt, opettaminen yksin tai yhdessä, asioiden selvittely ja valvontakameroiden katselu. Luokanopettaja (O11) kuvasi erityisluokanopettajan työnkuvan joustavuutta seuraavasti:

“–Et se ammattitaito tietyllä tavalla tulee monenlaisesti et sitte se joustavuus on ehkä juuri sitä et siinä vaiheessa, kun sun [O10] pitää tehdä joko paperihommia, olla palaverissa tai ottaa niitä yksittäisiä oppilaita nii sit meidän täytyy venyä. (O10: Mmm) Ja sitte taas toisaalta me saadaan sit ku sul on hetki jollon sul ei ookaan sitä omaa ryhmää, sul ei ookaan just mitään tärkeätä hommaa nii sä ootkin ne apukädet sinne omaan ryhmään (O10: Mmm) ja saadaan toimintaa (O10: Kyllä) menee eteenpäin et se on vastavuorosta. “(O11)

Edellytykset yhteisopettajuuden toteutukseen

Opettajien kyky joustaa ja luottaa kollegoihin sekä opettajien samanlainen arvomaailma korostuivat edellytyksinä onnistuneen yhteisopettajuuden toteuttamiselle. *“–Kaikkien pitää joustaa mutta täällä on ollu joustoo hyvin paljon” (O6) “Kyl mä uskon, että pitää edustaa kyl jotenki niinku semmost samaa arvomaailmaa, et mikä siin koulunpidos on tärkeätä –” (O2)* Yhteisopettajuus edellytti joustavuutta, sillä kaikkia asioita ei voitu tehdä niin kuin itse haluaa. Joustavuutta edellytettiin etenkin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja aikataulujen yhteen sovittamisessa. Opettajilta vaadittiin myös kykyä ottaa toiset huomioon sekä luottaa kollegoihin ja heidän ideoihinsa. Yksittäisen opettajan ei tarvinnut tietää kaikesta kaikkea.

Tärkeäksi koettiin opetustiimien muodostaminen sellaisiksi, että yhteistyö toimi. *“Nii haaste varmaan olis se et jos ei kemiat toimis yhtään –” (O10)* Opettajien arvomaailmat eivät saaneet olla ristiriidassa keskenään. Jokainen sai kuitenkin olla oma itsensä. Erilaisten persoonien nähtiin täydentävän ja tasapainottavan toisiaan. Työn tuli perustua vapaaehtoisuuteen eli haluun toimia yhteisopettajana. Näkemyksissä painottui se, että opetustiimissä ei voinut olla vapaamatkustajia vaan jokaisen opettajan oli annettava oma panoksensa. Lisäksi aiempaa kokemusta yhteisopettajuudesta pidettiin hyödyllisenä.

Tärkeinä yhteisopettajan ominaisuuksina pidettiin kokeilunhaluisuutta, heittäytymiskykyä ja avoimuutta. Tiivis yhteistyö edellytti ajan jakamisen lisäksi omien henkilökohtaisten asioiden osittaista jakamista.

“Nii varmaan semmoselle tyypille, joka haluais tehdä yksin nii tää olis ihan kam-mottava paikka, ku joutuu jakaa sitä aika paljon. Koska sitte ku ollaan aika paljon aikaa yhdessä nii sitte, sit on semmosii tilanteita, että joutuu niinku kertoo itestää tosi henkilökohtasia asioita. – –” (O10)

Omien menojen sovittamisessa otettiin muiden opettajien aikataulut huomioon. Opettajat sallivat kuitenkin toisiltaan luistamisen yhteisten asioiden hoitamisesta silloin, jos ky-seessä oli tärkeä henkilökohtainen meno.

Jos opettajalla oli pitkä poissaolo kuten sairausloma, edellytyksenä yhteisopettajuuden toi-mimiselle pidettiin sijaisen sopeuttamista opetusmalliin. Opettajan pitkäkestoisen poissa-olon koettiin haittaavan enemmän yhteisopettajuustiimiä kuin oppilaita ja aiheuttavan suuremman muutoksen yhteisopettajuusmallissa kuin perinteisessä opetusmallissa. Yk-sittäisen opettajan poissaolon ei kuitenkaan koettu muuttavan koko yhteisopettajuusmal-lia, sillä oppilaiden kanssa jatkoi silloinkin monta tuttua opettajaa.

Työssä jaksaminen

Yhteisopettajuuden nähtiin vaikuttavan positiivisesti työssä jaksamiseen. Työn tekemi-nen koettiin mielekkäämpänä kuin aikaisemmin. Työn jokapäiväisen jakamisen nähtiin edistävän työssä jaksamista. Tärkeäksi koettiin mahdollisuus purkaa kollegoille omaa pa-haa oloa ja negatiivisia tuntemuksia, kuten keskeneräisyyden ja ahdistuksen tunteita. *“Ja siis se et saa oksentaa heti. Jotenki sen pahan olon.” (O5)* Yhteisopettajuuden nähtiin myös lisäävän psyykkistä sietokykyä. Jos oli menettämässä hermonsa, kollegojen apu oli lähellä. Vastuuta voi tilanteessa siirtää kollegoille, mikä oli hyväksi myös lasten oikeuk-sien kannalta. Työssä jaksamista edisti myös opettajien yhteinen huumori sekä kaikkien aikuisten keskinäinen arvostus. Koulun henkilökunnan välistä ilmapiiriä pidettiin hyvänä. Koko henkilökunnan kesken tehtiin paljon yhteistyötä. Rehtorin koettiin luottavan opet-tajiin. Opettajat saivat itse suunnitella lukujärjestykset ja järjestää opetuksen parhaaksi katsomallaan tavalla.

Ammatillinen kasvu

Yhteisopettajuuden koettiin hyödyttävän opettajan ammatillista kasvua monin tavoin. Keskeistä oli se, että ammatilliseen kasvuun liitettiin vahvasti yhteistyö muiden opettajien

kanssa. Yhteistyön nähtiin edesauttavan opettajien ammatillista kasvua opetusideoiden jakamisen, ajattelun laajenemisen ja lisääntyneen oman toiminnan reflektoinnin kautta. Opettajat oppivat päivittäin toistensa tavoista opettaa ja saivat kollegoiltaan ajatteluun virikkeitä. Yhteisopettajuuden korostettiin olevan jatkuvaa opettajana kehittymistä ja luovan hyvät edellytykset ammatilliseen kasvuun. Näkemyksissä painottui se, että opettaja ei tule koskaan valmiiksi. Jokainen lapsi ja aikuinen toivat työhön jotain uutta lisää, jolloin yhteisopettajuuden koettiin muuttuvan jatkuvasti. Ymmärrys omasta keskeneräisyydestä toi lisää nöyryyttä työntekoon. *“--se [yhteisopettajuus] elää koko ajan se, jokainen lapsi mikä siihen ryhmään tulee, jokainen aikuinen, joka siihen ryhmään tulee tuo siihen aina jotain lisää.”* (O2) *“Ei voi jäädä laakereilleen lepäämään et tää on nyt valmis ja mä osaan tän täydellisesti”* (O1)

Työnkuvan muuttumista ja vaihtelua työssä pidettiin tärkeänä. Pitkän opettajan uran aikana oli tärkeää uudistaa työtä jatkuvan kehittymisen ja mielenkiinnon säilyttämisen vuoksi. Pitkänkin työkokemuksen jälkeen opettaja voi kokea itsensä noviisiksi, mitä pidettiin virkistävänä. Yhteisopettajuuden rinnalla kokemusta perinteisestä opettajuudesta pidettiin hyödyllisenä opettajan ammatilliselle kasvulle. Näkemyksiä esitettiin myös työnkuvan muuttumisesta yhteisopettajuuden myötä. Luokanopettajan näkökulmasta uudeksi muutokseksi koettiin erityisen tuen oppilaiden tulo luokkaan. Yhteisopettajuutta pidettiin antoisana ja energiaa lisäävänä. Lisäksi koettiin kiitollisuutta mahdollisuudesta toimia yhteisopettajana. Toisaalta yhteisopettajuuden koettiin olevan samaan aikaan kokonaisvaltaista ja edellyttävän riittävää panostusta.

Intensiivisyys

Yhdessä haastattelussa korostui yhteisopettajuuden intensiivinen luonne. Haastattelussa pohdittiin, tuntuiko työ liian intensiiviseltä ja väsyttävältä. Opettajat kokivat, että yhteisopettajuudessa oli pakko heittäytyä työhön joka päivä. Syyllisyyttä koettiin silloin, kun oltiin vähemmän heittäytyneitä työhön kuin muut. *“--jos mä en oo koko ajan heittäytyneenä tähän duuniin samalla tavalla kuin kolme muuta on, niin kyl mä ainakin henkilökohtaisesti niinku koen sellasta syyllisyyttä siitä. --”* (O2) Haastattelussa myös mietittiin, mistä heittäytymisen tarve johtui ja todettiin että oppilaita oli niin paljon, ettei se mahdollistanut rentojen tuntien pitämistä.

Haastattelussa koettiin, että intensiivisyyttä yhteisopettajuudessa lisäsi se, että uusi työyhteisö ja -ympäristö sekä yhteisopettajuuden toimintatapa ajoivat opettajat tukeutumaan toisiinsa. Tilanne oli samanlainen jokaiselle. Haastattelussa ilmeni kuitenkin, että opettajat pystyivät tarvittaessa ottamaan vuorotellen rennosti, mikä mahdollistui monen opettajan läsnäolon vuoksi.

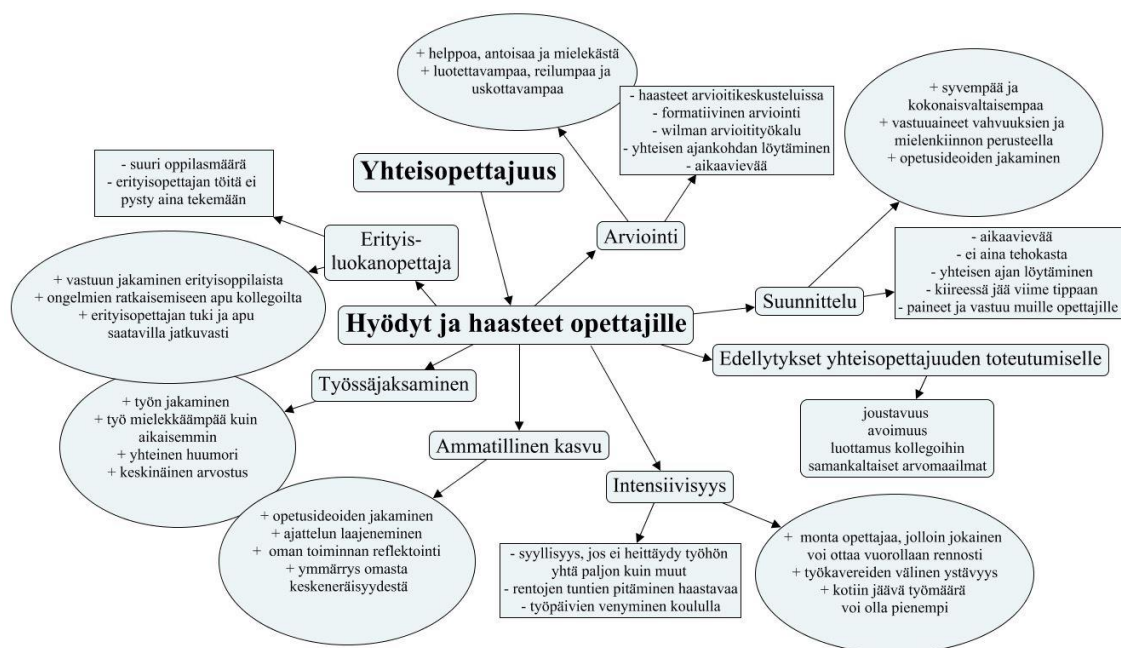
Haastattelussa ilmeni, että jokainen tiimi rakensi yhteisopettajuudesta omannäköisen ja intensiivisyys saattoi vaihdella eri tiimien välillä. Sen lisäksi, että yhteisopettajuuden intensiivisyys sisältyi työpäiviin, se ulottui myös muuhun elämään. Yhteisopettajuuden ei koettu olevan pelkästään ammatillista yhteistä, vaan se tarkoitti kaikkea yhteistä. Siinä oltiin mukana tunteella ja kaikilla aisteilla. Yhteisopettajuus koettiin elämäntavaksi ja jatkuvaksi huolenpidoksi. Sitä kutsuttiin myös toiseksi perheeksi tai avioliitoksi. Tiimin jäseniä pidettiin ystävinä ja haastattelussa ilmeni pelko tiimin rikkoutumisesta. *“No ku meistä on tullu ystäviä, meistä on tullu niinku enemmän, niin paljon enemmän kuin työ-kaverit elikkä mä en osais kuvitella elämää ilman teitä”* (O4) Toisaalta pohdittiin sitä, että yhteisopettajuuteen kuului tiimin muutokset. Vapaa-ajan intensiivisyys näkyi tiiviinä viestittelynä ja kuulumisten vaihtona. Opettajat tiesivät toistensa viikonloppuohjelmista, kun he maanantaina näkivät.

Toisessa haastattelussa työn intensiivisyys nousi esille työpäivän pituutta koskevassa keskustelussa. Yhteisopettajuuden myötä työpäivät venyivät usein koululla. Hankalaksi koettiin koululta poistuminen ennen muita opettajia. *“Et ehkä se kotiinlähtö aina välillä välillä sillee et ei vitsit pakko lähtee mutta ja sit tulee huono omatunto siitä, et sit ku toiset jää sit vielä jotain viimistä raporttia tänne kirjoittele... pakko vaa mennä.”* (O10). Välillä opettajat joutuivat tekemään töitä yötä myöten kotona. Yhteistyö hoitui etänä yhteisen pilvipalvelun kautta.

Kuvio 4 tiivistää edellä esitetyt tulokset yhteisopettajuuden keskeisimmistä hyödyistä ja haasteista opettajille.

Yhteisopettajuuden keskeisimmät hyödyt ja haasteet opettajille

(Hyödyt on kirjattu pyöreisiin ja haasteet suorakulmion muotoisiin laatikoihin)



Kuvio 4.

4.2.2 Hyödyt ja haasteet opettajille ja oppilaille

Toteutus

Oppituntien toteutuksessa ilmeni monenlaisia hyötyjä. Yhteistyö kollegoiden kanssa koettiin sujuvaksi ja vastuun jakaminen mielekkääksi. Opetustiimien vaihtelevien kokoonpanojen rikkautena olivat erilaiset toimintatavat. Parhaimmillaan toteutuksen nähtiin olevan usean opettajan läsnäoloa ja keskustelemaa opetusta. Usean opettajan läsnäolon koettiin myös parantavan sekä opettajien että oppilaiden oikeusturvan toteutumista.

Toteutuksen hyötynä oli myös eri opettajien asiantuntijuuden ja kokemuksen hyödyntäminen. Opettajat pystyivät hyödyntämään opetuksessa omia vahvuuksiaan sekä mielenkiinnonkohteitaan. Opettajat opettivat enemmän niitä aineita, joista itse pitivät ja olivat kiinnostuneita. Tämän nähtiin tarjoavan oppilaille intohimoisempaa opetusta. *“Ja mun mielestä tässä saa ottaa enemmän sitä mistä tykkää. – Sillon lapsetkin saa oikeesti ehkä vähän intohimoisemmin sitä opetusta.”* (O5)

Usean opettajan läsnäolon koettiin luovan joustavuutta ja enemmän mahdollisuuksia oppituntien toteuttamiseen. Kiireellisten asioiden hoitaminen kesken oppitunnin onnistui helpommin. Esimerkiksi riitatilanteet pystyttiin selvittämään nopeasti, kun yksi opettaja voi irrottautua tilanteesta. Selvittelyt pystyttiin hoitamaan oppituntien aikana ilman, että muut oppilaat joutuivat odottamaan.

“— edelleenki saattaa tulla niitä hetkiä, jolloin se opetettava ryhmä jää ihan pieneks hetkeks yksin, mut hyvin harvoin enää... sen takia että joku joutus tekee jonkun teknisen homman tai monistamisen tai sitte ottaa henkilökohtaisesti ripitykseen tai kehumiseen tai johonki muuhun palaveriin. Nii siinä... siinä aina saadaan se semmonen jousto sillä että siel on useempia ihmisiä.” (O11)

Yhteisopettajuuden nähtiin myös mahdollistavan nopeamman avun antamisen oppilaille. Kun oppitunnilla oli kaksi opettajaa, toinen opettaja voi istua yksittäisen oppilaan viereen ilman, että muut kärsivät siitä. Yksittäiseen oppilaaseen keskittyminen onnistui, koska toinen opettaja ohjasi muuta luokkaa. *“— Nyt on hyvä kun toisella on mahdollisuus istahtaa siihen viereen. Silleen et toiset ei kärsi siitä. Et sit toinen kiertää ja tarkastaa vaikka läksyjä tai neuvo. —” (O4)* Opetuksen joustavuus mahdollisti myös kollegoiden antaman tuen opetuksessa silloin, kun jollakin opettajista oli huono päivä.

Edellytyksenä ja haasteena opetuksen onnistuneelle toteutukselle nähtiin yhdenmukaisen linjan sopiminen tiimin kesken. Yhdenmukainen linja välittyi oppilaille toiminnan johdonmukaisuutena, minkä vuoksi oli tärkeää, että siitä keskusteltiin tiimin kanssa.

“Nii eikä sillä voi pelata sillee että tietää et jos mä käyn toltä kysyy ni se kieltää ja jos mä käyn toltä kysyy ni se antaaki luvan. Et ne kyl aika hyvin on oppinu siihen et linja on niinku sama kauttaaltaan ellei sit oo jotain informaatiokatkosta että...” (O10)

Opettajien käyttämien eri termien koettiin sekoittavan oppilaita. Opetuksen sisältöön vaikuttivat myös opettajien keskinäiset väärinymmärrykset kommunikoinnissa. Väärinymmärrysten ei kuitenkaan koettu olevan suuria asioita. Opetuksen haasteena pidettiin myös kiirettä. Silloin kun oli kiire, yksi opettajista saattoi ottaa ohjat käsiinsä muiden opettajien

ollessa toimeettomina. Jatkuvana käytäntönä sen kuitenkin nähtiin uhkaavan koko yhteisopettajuusmallia.

Opetuksen toteutuksen haasteena oli tilojen löytäminen. Oman oppimisympäristön tilat koettiin riittämättömiksi oppilasmäärän ja -aineksen vuoksi. Tämän vuoksi tilojen löytämisessä käytettiin mielikuvitusta. Opiskelupaikkoina käytettiin liikuntasalia, ruokalaa, portaikkoa, eskaritilaa, musiikkiluokkaa ja kuvataideluokkaa. Toisaalta tilojen monipuolinen hyödyntäminen nähtiin myös positiivisessa valossa, sillä ajatus koko koulusta oppimisympäristönä miellettiin hyväksi asiaksi.

Inklusio

Haastatteluissa ilmeni, että inklusio toteutui hyvin koulussa. Inklusiivisen opetuksen koettiin lisäävän kaikkien oppilaiden yhdessä tekemistä. Jaottelu tukea tarvitsevien ja muiden lasten erotteluun ei ollut yhtä vahva kuin perinteisessä systeemissä. Perinteisessä systeemissä erityisopetuksen koettiin herättävän enemmän huomiota ja leimaantumisen tapahtui herkästi. Yhteisopettajuuden systeemissä tukea tarvitsevien lasten poimiminen muiden lasten seasta oli haastavaa ulkopuoliselle. Vasta oppilaantuntemuksen kehittyessä pystyi erottamaan tuen tarvitsijat muista lapsista. Erityisopetuksen koettiin sulautuvan luontevaksi osaksi muuta opetusta. Erityisluokanopettaja sulautui muiden opettajien joukkoon, eikä hän tai kukaan oppilaista leimautunut. Oppilaat pitivät erityisluokanopettajaa muiden opettajien kaltaisena opettajana, eivätkä he välttämättä tienneet erityisluokanopettajan olevan erityisluokanopettaja.

Yhteisopettajuuden systeemin nähtiin vaikuttavan suvaitsevaisuuteen. Koulussa erilaisuuden suhtauduttiin avoimesti. Erilaisuuden nähtiin kuuluvan elämään ja kaikki kukat saivat kukkia. Lapset eivät ihmetelleet erilaisia ihmisiä eivätkä kyseenalaistaneet sitä, miksi toiset menivät eri paikkaan tai tekivät eri asioita.

“Mut eihän sen jälkeen ku vaikka oli se teatteriretki ja yks kaveri tuli ku oltiin muut teatterissa ja muutama ei sitte tullu teatteriin ja ne oli käynyt ostamassa jäätelöt O4:n kanssa et niillä oli tämmöstä omaa kivaa ollu sitten niin tota kukaan ei siitä sanonu että hei epistä et miks tolla yhellä on jäätelö, että se jotenki niinku se (muut: hmm, kyllä)” (O1)

Eriyttäminen koettiin helpommaksi toteuttaa yhteisopettajuudessa. Sen koettiin olevan yksi systeemin parhaimmista hyödyistä. Oppitunneilla oli helpompaa antaa jokaiselle oppilaalle hänen oppimistarpeitaan vastaavaa opetusta. Lisäksi muuttuviin oppimistarpeisiin koettiin pystyvän reagoimaan nopeasti. Eriyttäminen koettiin helpommaksi, koska opettaja pystyi opettamaan taidoiltaan homogeenisempaa ryhmää. Useamman opettajan läsnäolon ja joustavien ryhmittelyjen nähtiin edistävän eriytetyn opetuksen antamista. Joustavat ryhmät edistivät tuntien tehokkuutta ja opettaja pystyi huomioimaan paremmin oman opetusryhmänsä lapset. Joustavat ryhmät olivat huomaamaton ja jatkuva tukitoimi opetuksessa.

“Jos ihan aattelee sitä neljänkymmentä minuutin oppituntia vaikka, niin kuinka paljon enemmän se lapsi saa opetusta siinä neljässäkymmeniä viidessä minuutissa kuin siinä versiossa, mitä nyt on monta vuotta iteki tehnyt että se ehkä just viisi minuuttia antamaan sitä ohjetta niille lukutaitoisille ja sit ne joutuu itekseen pärjään sen lopputunnin koska sitten mä opetan niitä ehkä sitä keskisakkia ja sitte sitä joka harjoittelee niitä kirjaimia vasta niin sinksa niitten kanssa siinä, silloin jolloin jokainen oppilas saa silloin sitte tehokasta työaikaa just tosiaan sen noin viisi minuuttia tunnista (Muut: Hmm).” (O3)

Kolmiportaisen tuen nähtiin toteutuvan pääasiassa hyvin. Kolmiportainen tuen koettiin toteutuvan paremmin kuin perinteisessä systeemissä. Yhteisopettajuudessa liikkuminen kolmiportaisen tuen tasolta toiselle oli helppoa. Kolmiportaisen tuen saaminen oli myös lapselle keveämpää, koska tuki saatiin omassa oppimisympäristössä.

“— Mikä on hienointa niin tavallaan sen niinku liikkuminen tuelta toiselle on, on niinku kauheen helppoa ja vaivatonta ja vaikka siinä on tietyt prosessit minkä mukaan pitää toimia, niin tää on silti niinkun sille lapselle varmasti keveämpää. Eikä niin kauhean sellasta byrokraattista. Kenenkään ei tarvi mennä minnekkään hakeakseen tai saadakseen tukea vaan me ollaan täällä.” (O2)

Kolmiportainen tuki oli huomaamaton lapsille. Opettajat kohtelivat oppilaita tasavertaisina yksilöinä riippumatta tuen tarpeesta. Lapset eivät tienneet, kenelle annettiin mitään tukea, eivätkä he välttämättä osanneet nimetä erityisluokanopettajaa. Oppilaat kui-

tenkin tiesivät opettajien roolit. Haastatteluissa esitettiin myös näkemys siitä, että erityisluokanopettaja pystyi kuntouttamaan oppilaita tehokkaammin verrattuna pienluokan opettamiseen, jossa oli usein akuutimpia asioita. Kolmiportaisen tuen toteutumisessa erityisluokanopettaja oli tärkeässä roolissa. Luokanopettajat oppivat uusia asioita kolmiportaisesta tuesta erityisluokanopettajalta. Erityisluokanopettajan nähtiin tiimin jäsenenä helpottavan kolmiportaisen tuen toteutumista.

“Ja apu on tosi lähellä. Just se (O6: Nii) että on oma erityisopettaja siinä koko ajan nii musta se helpottaa tosi paljon et ei tartte niinkun jotenki sillan vanhoissa kouluissa sitten kun on se koko koulun erityisopettaja. Nii sit se avun pyytäminen ja saaminen on ollu vähä hitaampaa. Nyt sen saa heti.” (O5)

Haastatteluissa ilmeni näkemyksiä myös kolmiportaisen tuen toteuttamisen haasteista. Osa haasteista liittyi liian suureen oppilasmäärään suhteessa resursseihin. Oppilaita oli opettajaa kohden noin 20, mikä tarkoitti yleisopetuksen kokoisia ryhmiä. Jos erityisluokanopettaja työskenteli 1-2 oppilaan kanssa, jäi muille opettajille suuri oppilasryhmä. – *– Mutta nyt tällä hetkellä koen kyllä et osa erityisoppilaista jää paikatellen heitteille sen takia että mun resurssi ei riitä sinne, koska mul on omat oppitunnit sillä hetkellä, kun pitäis olla jossain antamassa niinku tukea –* – (O10) Liian suuren oppilasmäärän nähtiin helposti pilaavan yhteisopettajuuden toimintatavan. Resurssien riittämättömyys näkyi esimerkiksi siinä, ettei oppilaan siirtäminen tehostetusta tuesta erityiseen tukeen käytännössä muuttanut mitään. Haastatteluista myös ilmeni, että yhteen oppimisympäristöön oli lisätty erityisluokanopettajan resursseja, mutta silti niitä koettiin olevan liian vähän. Nykyisten resurssien määrää koettiin kuitenkin voitavan hyödyntää paremmin seuraavana vuonna, jolloin opettajien rooleista oli tarkoitus muokata aikaisempaa selkeämmät ja lukujärjestystä pystyttiin suunnittelemaan paremmin ennakoon.

Sosiaaliset suhteet

Yhteisopettajuuden koettiin olevan positiivisessa yhteydessä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Sen lisäksi että oppilaat voivat oppia vuorovaikutustaitoja opettajien keskinäisestä vuorovaikutuksesta, he voivat oppia luokkakavereiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Näkemyksissä painotettiin sitä, että oppilaat oppivat auttamaan toisia ja ottamaan muut huomioon. Oppilaita oli kannustettu auttamaan toinen toisiaan etenkin silloin, kun opettajat olivat kiireisiä. *“Luontevaa apuopettajuus, että kasvaakin siihen.”*

(O8) *“Ja muiden huomioiminen muutenki että sä et... Et sun täytyy tottua et sä et oo just nyt ehkä se ykkönen.”* (O5)

Oppilaiden koettiin oppivan myös kärsivällisyyttä ja oman vuoron odottamista. Lisäksi näkemyksissä esitettiin, että yhteisopettajuusmallissa oppilaiden ihmistuntemus ja tilanteenlukutaito kehittyivät. Oppilaiden nähtiin kuitenkin eroavan toisistaan sosiaalisilta taidoiltaan. Taidoiltaan hyvät oppilaat saivat tuotua taitonsa esiin, kun taas heikot oppilaat hukkuivat massaan. Sosiaalisilta taidoiltaan erilaisilta oppilailta edellytettiin keskinäistä yhteistyökykyä ja jokaisen piti nähdä vaivaa yhteistyön onnistumiseksi.

”-- Ehkä tää menee sillä tavalla, että ne, jotka on jo sosiaalisia jollain tavalla nii ne pääsee kyllä sitte näyttämään taitonsa ja saavat haastavia tehtäviä ja pysyvät tota niin ööö niinku sitä omaa juttuaan viemään eteenpäin ja ne jotka ei oo niin ne kyllä sitte hukkuu sinne massaan. Eikä ei... sieltä on vaikeaa ponnistaa, kun vieressä on 40 tai 80, ei sieltä paljo aktiivisuus kyllä kasva heillä. Et jonkinasteista polarisaatiota--“(O11)

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta koskevassa keskustelussa korostettiin sitä, että oppilaat kohtasivat useita erilaisia opettajapersoonia. Yhteisopettajuus loi joustavuutta henkilökemioiden yhteensopivuudessa, sillä oppilaat voivat valita useasta vaihtoehdosta opettajan, jota oli helpoin lähestyä. Oppilaiden ei tarvinnut pitää jokaisesta opettajasta. Näkemyksissä nostettiin esille, että oppilaat tiesivät opettajien erilaiset roolit, jolloin he osasivat mennä oikean opettajan luo erilaisissa tilanteissa, kuten riitojen selvityksissä. Parhaimmillaan opetustiimin linja oli yhdenmukainen, jolloin oppilaat saivat kysymyksiinsä samankaltaisen vastauksen riippumatta siitä, kenelle opettajalle kysymys esitettiin. Usean opettajan läsnä ollessa oppilaille voitiin tarjota enemmän huomiota.

“Sit ehkä jotenki vaikka joku vois aatella että kun on iso lapsiryhmä nii että ne jotenki niinku hukkuu tai jotain mut must tuntuu et niinku meillä on mahdollisuus paljon enemmän tarjota huomioo niinkun lapsille, koska aina on joku aikuinen, joka voidaan irrottaa ku sil on se joku suru tai hätä tai jotaki ja toisaalt taas se että muitten ei tarvi silloin odottaa --“(O3)

Näkemyksissä ilmeni myös, että oppilaiden ja usean opettajan välisellä yhteistyöllä saattoi olla tulevaisuuden hyötyjä oppilaille. Oppilaat olivat yhteistyössä usean opettajan kanssa alakoulussa, mikä voi palvella heitä yläkouluun siirryttäessä.

Yhteisopettajuuden koettiin edistävän oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Näkemyksissä korostui se, että kavereiden saaminen helpottuu, kun oppilaita on paljon. *“Sitte varmaan lapset löytää niitä kavereita paremmin. — sitä valinnanvaraa on huomattavasti enemmän.” (O8)* Samanhenkisten oppilaiden nähtiin löytävän toisensa. Kavereita löytyi jokaiselle ja kiusaamista oli esiintynyt näin ollen vähemmän. Oppilaat tulivat hyvin toimeen keskenään ja eri työskentelymuodot, kuten parityöskentely oli ollut sujuvaa. Oppilaat olivat tottuneet työskentelemään eri luokkakavereiden kanssa ja keskinäinen yhteistyö oli sujunut hyvin huolimatta vaihtelevista jaotteluperusteista ja eroista oppilaiden tuen tarpeissa.

Haastatteluissa tuli ilmi, että kontaktien suuri määrä voi olla myös riskitekijä. Osa oppilaista saattoi kuormittua liikaa, sillä suuri oppilasmäärä ei sopinut jokaiselle. Varsinkin sosiaalisilta taidoiltaan heikoille oppilaille voi olla haastavaa jo yhden kontaktin ylläpito. Tällaiset oppilaat pyrittiin tunnistamaan joukosta ja heidän kokemaansa sosiaalista kuormitusta yritettiin vähentää. Oppilaantuntemuksella oli tässä suuri merkitys.

Keskustelua oppilaantuntemuksesta heräsi yhdessä haastattelussa enemmän kuin kahdessa muussa. Näkemyksissä korostui suuren oppilasmäärän tuomat haasteet oppilaantuntemukselle. *“Siihen menee pidempi aika, ku on enemmän lapsia ennen ku oppii tuntemaan ne” (O1)* Heikko oppilaantuntemus saattoi näkyä siten, että oppilas toimi tilanteessa eri tavalla kuin opettaja oli odottanut. Kun oppilaita oli paljon, heidät opittiin tuntemaan hitaammin.

“— se oppilaantuntemus tietyllä tavalla tai no tai sit mä oon ottanu ne ennen vähän liianki näin (kahmaisee käsillä itseensä päin) ... että kyl ehkä sitä saatto alkuun et apua, että vaikka jos joku reagoikin vähän yllättävästi johonkin tilanteeseen nii emmä sitä hirveen hyvin tuntenukkaan sitä lasta tai” (O4)

Opettajat saattoivat helpottaa oppilaisiin tutustumista jakamalla oppilaat kotiryhmiin, jolloin jokainen opettajista panosti oman ryhmänsä oppilaiden tuntemiseen. Järkevämpää

saattoi kuitenkin olla se, että opettaja tutustui kotiryhmän sijasta niihin oppilaisiin, joita hän opetti eniten. Näkemyksissä korostui se, että oli tärkeää huomata jokainen oppilas yksilönä. Kollegojen kanssa keskustelemalla varmistettiin, että kaikki oppilaat oli huomattu. Opettajien oli aktiivisesti seurattava, että myös hiljaiset oppilaat saivat huomiota.

“-- Et kyllähän me kyllähän tässä niinkun on helppo, tässäkin systeemissä on helppo tulla tutuksi semmosen äänekkään, oikeen niinku aktiivisen lapsen sosiaalisten taitojen hallitsijan kanssa mutta sit se semmonen hiljasempi, joka ei tuo itseensä niin esille ni sen, se on niinku pitää olla aktiivinen ite sen asian kanssa, että tulee sen tytön tai pojan kanssa tutuiksi niinku --”. (O2)

Ryhmänhallinta ja työrauha

Tilojen ja oppilasmäärän nähtiin vaikuttavan työrauhaan ja ryhmänhallintaan. Oppilailla ei ollut tilassa omaa paikkaa, minkä vuoksi sopivan paikan valinnan opettaminen oppilaille koettiin tärkeäksi työrauhan kannalta. Oma pulpetti olisi saattanut auttaa joitakin oppilaita keskittymään ja tuoda heille tukea ja turvaa. Yksi ympäristöistä oli avoimempi kuin muut, ja tilan läpi kulkevien henkilökunnan ja vierailijoiden koettiin luovan rauhatomuutta. Oppilasmäärä koettiin luokanhallinnan kannalta haastavaksi. Haastavuus ilmeni oppilaiden siirtymisissä paikasta toiseen:

”Mut onhan se lähtökohtaisesti, jos niit oppilaita on 80 nii ni on se aina niinkun totta kai niinku pienemmällä ryhmällä ois helpompi liikkua johki metsäretkelle. Kun me lähettää pyörällä jonossa nii toiset on perillä ku toiset starttailee koulun pihalta... “(O9).

Työrauhan koettiin joskus olevan hyvä, joskus heikompi. Koulupäivästä löytyi hetkiä, joissa oli melua ja keskittymisvaikeutta, toisaalta joskus kaikki 80 oppilasta olivat hiljaa. Haastatteluissa ilmeni tarve luoda ryhmänhallintakeinot uudelleen yhteisopettajuudessa. Opettajilla oli paljon käytössä erilaisia ryhmänhallintakeinoja. Yhtenä esimerkkinä mainittiin yhteisopettajuuden mahdollistama opettajien roolitus, jonka ansiosta toinen opettaja voi keskittyä opettamiseen ja toinen työrauhan ylläpitoon. Opettajat myös oppivat uusia ryhmänhallintakeinoja toisiltaan. *“Ja sitten mä huomasin ainaki että mun tapani saada työrauha oli hyvin erilainen kuin teidän. Elikkä viime syksynä esimerkiksi mä imin teiltä et aa te teette sen tälleen --” (O4).* Lisäksi opettajien erilaiset roolit voivat vaikut-

taa siihen, että toiset opettajat pitivät enemmän kuria kuin toiset. *“Vaiks (O8) pitää paremmin kuria kun... Ehkä on niitä erilaisia tapojakin siihen, sen rauhan ylläpitoon. (Muut opettajat nyökyttelevät) Oppii samalla itekin uusia tapoja. En mää mitään haittaa löydä.”* (O5)

Haastatteluista ilmeni, että työrauhan ja rauhallisten siirtymisten eteen oli pitänyt tehdä paljon töitä. Töitä piti tehdä joka syksy uudelleen etenkin 1.–2.-luokkien ympäristössä, kun uudet ekaluokkalaiset saapuivat kouluun. Ryhmänhallinnan koettiin helpottuvan sitä mukaa kun opettajien kokemus lisääntyi. Lisäksi ryhmänhallinnan toimivuuden kannalta oli tärkeää, että opettajat olivat sopineet yhteiset pelisäännöt eri tilanteisiin. Yhteisen linjan sopiminen näkyi konkreettisesti esimerkiksi yhdessä sovittuina taputusmerkkeinä.

“Kyl varmaan semmosta yhteisten pelisääntöjen ja sellanen niinku tavallaan ku me ollaan vaikka sovittu jotenkin porukassa että minkälaiset hetket on sellasia, et ne pitää saada täysin äänettömäksi ja muuta... Must ne on ollu tosi hedelmällisiä ja hyviä ja se kyllä vie sitä eteenpäin niin että että sitte kaikissa tilanteissa lapset tietää sen että nyt kun on itsenäinen työ niin nyt on niinku et se suu on kiinni ja se on semmost se on mun mielestä sitä struktuuria et” (O2)

Opettajien yhteen hiileen puhaltaminen oli tärkeää myös silloin, kun oppilaat yrittivät koetella opettajia. Haastatteluista ilmeni, että oppilaat koettelivat opettajia ja sijaisia sekä heidän rajojaan silloin tällöin. Jotkut oppilaat saattoivat hyödyntää suurta oppilasmäärää pahanteossa. Oppilaat jäivät kuitenkin useimmiten kiinni opettajien kokeilemiseen liittyvien jäynien teossa.

Koulumenestys

Yhteisopettajuuden koettiin sisältävän sekä hyötyjä että haasteita koulumenestykselle. Yhteisopettajuuden avulla pystyi tarjoamaan tukea kaikille. Yhteisopettajuus hyödytti kaikkia niitä oppilaita, joilla oli haasteita. Ylöspäin eriyttämisellä siitä saatiin hyödyllistä myös edistyneemmille oppilaille. Joustavat ryhmittelyt koettiin hyödylliseksi oppimisen kannalta. Toisaalta haastatteluissa ilmeni myös käsitys siitä, että yhteisopettajuudesta ei ollut hyötyä kaikille oppilaille. Edistyneet oppilaat pärjäsivät, mutta heikkojen oppilaiden saattoi olla vaikea parantaa koulumenestystään. Myös se, miten oppilas sopeutui avoimiin oppimisympäristöihin, saattoi näkyä koulumenestyksessä. *“—heikoille saattaa käydä*

niin et ne ei vaan pysty sielt nousee sieltä suosta ja sit ne hyvät pärjää ja ne tietyllä tavalla tulee, nousee sielt näkyviin. -- ” (O11)

Haastatteluissa pohdittiin sitä, mitä oppimistulos tarkoittaa ja miten sitä mitataan. Sosiaalisten taitojen, kuten ryhmätyöskentelytaitojen koettiin kehittyvän enemmän yhteisopettajuutena toteutetussa kuin perinteisessä opetuksessa. Sosiaalisten taitojen oppiminen miellettiin tärkeämmäksi kuin akateemisten taitojen. *“Mitä se oppimistulos lopulta on? Onks se vaan sitä akateemista ja miten se mitataan kyl mä nyt uskon sen et ne taidot [vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaidot] on kuitenkin niitä, että mitä tulevaisuudessa hirveän paljon enemmän tarvitaan” (O2)*

Yhteisopettajuuteen sopeutuminen

Yhteisopettajuuden koettiin muotoutuvan opettajien persoonien ja tietotaidon sekä oppilasaineksen pohjalta. Jokainen opetustiimi rakensi yhteisopettajuudesta omanlaisensa. Suunnittelu, toteutus ja arviointi muotoutuivat oppilasaineksen perusteella ja muuttuivat lukuvuoden aikana. Tärkeänä pidettiin nopeaa reagointia muuttuviin oppimistarpeisiin. Työn nähtiin kehittyvän jatkuvan arvioinnin perusteella.

“Ja kyl ite ku oon tehny useammassa tiimissä tällästä yhteisopettajuutta niin kyl mun mielest se on se hienoin juttu on se että se porukka rakentaa siitä sen oman juttunsa että sitä ei voi oikein etukäteen tietää, että minkälainen siitä tulee. Tai jos yrittää johonki tiettyyn väkisin malliin tai muottiin nii mä en usko et se on se paras tapa, vaan se että ku jokainen tuo pöytään sen oman tietotaitonsa ja persoonansa, niin siitä se yhdessä muoto tavallaan niinku tulee.” (O2)

Yhteisopettajuuden aloittaminen koettiin alussa haastavaksi ja jännittäväksi. Alussa opettajilla saattoi olla ennakkoluuloja yhteisopettajuudesta. Opettajat kokivat kriisejä ja ensimmäiset viikot olivat pahimpia. *“-- Se oli ihan hirvee se eka viikko.” (O4)* *“Itku meinas tulla et tästä ei tuu yhtään mitään et mä en tiä yhtään mitä mun pitäis tehdä.” (O1)* Haastavaksi koettiin tottuminen siihen ajatukseen, että kaikkea ei tarvitse tehdä itse kuten perinteisessä opettajuudessa. Alussa yhteissuunnittelussa haasteiksi koettiin joustaminen ja vastuun jakaminen. Usean oppilaan nimien ja heidän aikaisemmin opittujen käytänteiden opettelu pidettiin aikaa vievänä. Ajan kuluessa opettajat olivat kasvaneet yhdessä tekemiseen.

Työnkuvan muuttuminen saattoi vaatia totuttelua ja saadakseen uutta oli oltava valmis luopumaan vanhasta. Yhteisopettajuuden myötä oli vahvistunut käsitys siitä, että kukaan ei ollut korvaamaton vaan myös muut opettajat osasivat. Näkemyksissä opettajat osoittivat tyytyväisyyttä yhteisopettajuuden tämänhetkiseen tilanteeseen. Kaipuuta perinteiseen opettajuuteen ei ilmennyt. Yhdessä näkemyksessä kerrottiin yhteisopettajuuden kehittyneen edellisen vuoden sekavasta systeemistä. Edellisenä vuotena opettajat eivät tienneet, mistä yhteisopettajuus tulisi aloittaa. Haastetta opettajille loi se, että oppilasryhmät vaihtuivat opetustiimin sisällä useita kertoja vuoden aikana. Yhteisopettajuuden kehittymisen myötä opettajien roolitukset ja työnjako olivat aikaisempaa selkeämpiä. *“-- viime vuonna se oli vähän uutta et siihen ei kannata mennä enää. Se oli vähän pomppiva se mein systeemi. Et oli hirveesti niinkun kaikkee. Mut nyt kun on ollut tämmönen selkee rooli et mitä mää vedän ja mitä sää vedät ja sitte yhdessä --”* (O7)

Oppilaiden sopeutumisesta yhteisopettajuuden systeemiin esitettiin vaihtelevia näkemyksiä. Päiväkodista kouluun sopeutuminen saattoi helpottua, kun koulunkäynti muistutti enemmän eskaritoimintaa. Kuten päiväkodissa myös yhteisopettajuudessa oli useita aikuisia ottamassa vastuuta lapsista. Tärkeänä pidettiin opettajien luottamusta siihen, että oppilaat olivat sopeutuneet työskentelemään aikaisempaa avoimemmissa tiloissa. Näkemyksissä nostettiin myös esille, että vanhemmat oppilaat saattoivat ajatella yhteisopettajuuden tuovan vapauksia, vaikka systeemi edellytti myös vastuuta. Kaikille oppilaille yhteisopettajuus ei välttämättä sopinut. Ujot oppilaat eivät välttämättä löytäneet omaa paikkaansa samalla tavalla kuin perinteisessä yhden opettajan mallissa ja joillekin oppilaista pienluokka saattoi olla oikea paikka.

-- “ku meit on neljä nii siitä yhdestä opettajasta ei välttämättä tule sitten niinkun siitä omasta luokanopettajasta, jonka kaa ollaan se kaksyt tuntii viikos niitten neljän seinän sisällä ni myös se, että sit jos on niinku ujompi tai muuten se oppilas siten niinkun samal lailla löytää tavallaan tuen ja turvan mutta... mä luulen et me ollaan kuitenkin tossa niin jotenki helposti lähestyttäviä niitten oppilaitten kaa rennosti et kyl mä uskon et se nyt ei ehkä se ongelma oo.” (O9)

Kun oppilaat siirtyivät uuteen yhteisopettajuusmalliin, vastaan saattoi tulla sopeutumisen haasteita, koska oppilaiden piti muuttaa omia tapojaan. Näkemyksissä ilmeni, että perinteisessä yhden opettajan mallissa luokalta toiselle siirtymät eivät aiheuttaneet välttämättä niin suuria muutoksia kuin yhteisopettajuusmallissa.

“– et jos miettii nyt tavallisella luokalla, lapset siirtyy luokalta toiselle nii siinä ei ne rutiinit varmaan niin paljoo muutu. Mut meillä oikeesti kolme kylää nii ne toimii eri tavalla. – et oikeesti joku on saanu muuttaa ne käytänteet sellasiks kun tuntuu... Se on tosi hyvä asia ja nii se pitää ollakin.” (O6)

Oppilaat poikkesivat toisistaan sopeutumisen suhteen ja osa oppilaista yllättyi uusista toimintatavoista enemmän kuin toiset. Ylemmille luokille siirtymistä palveli se, että oppilaat olivat omaksuneet koulun yhteisopettajuussysteemin alemmilla luokilla.

“Nii mä luulen et oppilaat ehkä ajautuu sisään myös tähän malliin, et sitä mukaa ku meille tulee tuolta alem... alemmilta luokilta oppilaita, jotka on tän talon mallin omaksunu ni se vähenee entisestään... (O10: Mmm kyllä) se semmonen sooloilu myös oppilaitten osalta.” (O11)

Vanhempien suhtautuminen yhteisopettajuuteen

Alussa yhteisopettajuus herätti epäluuloa vanhemmissa ja uuteen kouluun siirtyminen saattoi olla heille shokeeraavaa. Kaikki vanhemmat eivät halunneet lastaan kouluun. Vanhempien pelokkuutta herätti epäily siitä, että huomattiinko yksittäinen lapsi suuren oppilasmäärän keskeltä. Vanhemmat olivat epävarmoja koulun toimintatavoista, koska ne poikkesivat heidän omista kouluajoistaan.

“Kyllähän se on varmaan ollu ainaki alkuun ollu silleen et mitenhän se meidän pärjää ja niinku tämmöstä niinkun... Tietysti kun vanhemmat on käynyt perinteisen, et miten tää on. Tää on uutta ja ihmeellistä heillekin ja pelottavaa hukkuukon mun lapseni sinne -- ” (O4)

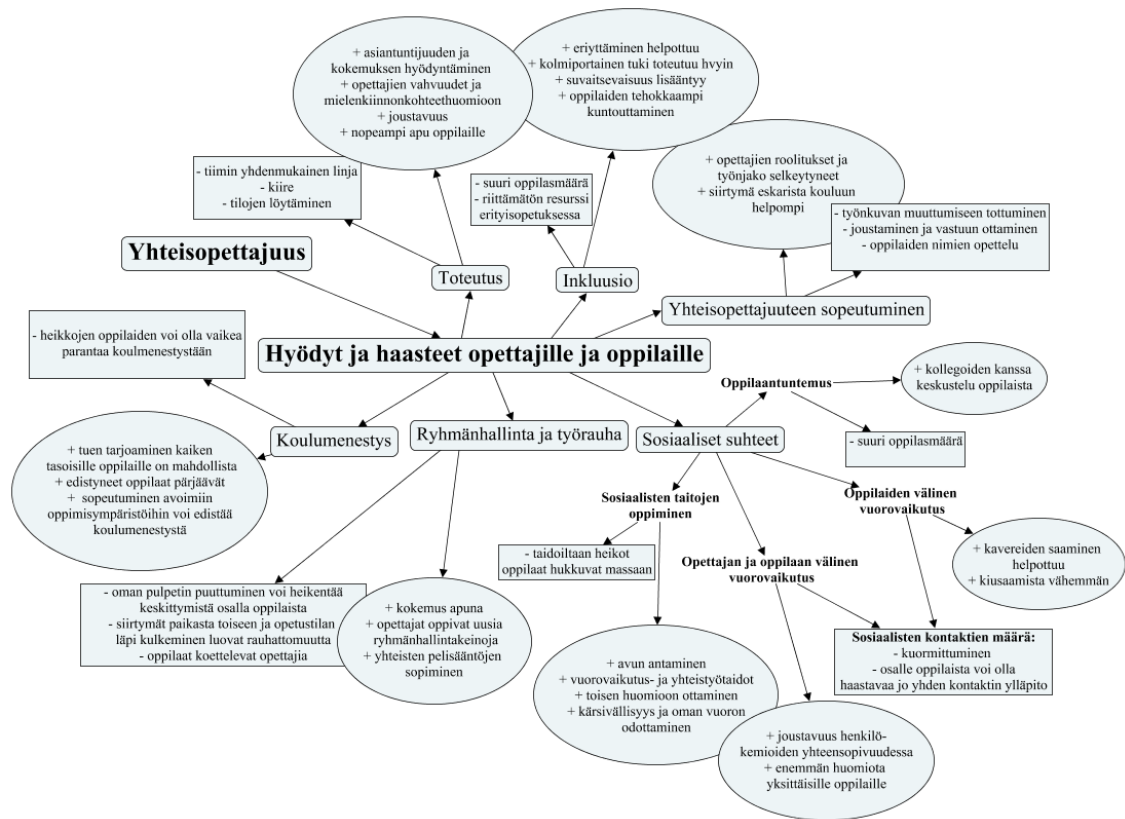
Nykyään vanhemmat suhtautuivat yhteisopettajuuteen luottavaisesti, kun koulu ja toimintatavat olivat tuttuja. Vanhempien luottamusta oli vahvistanut oppilailta kerätyn hyvin-

vointikyselyn tulokset, joiden mukaan oppilaat olivat tyytyväisiä koulunkäyntiin. Opettajat olivat saaneet vanhemmilta pääasiassa positiivista palautetta ja kritiikkiä oli tullut vain vähän. Vanhemmat olivat huomanneet vanhempainilloissa, että koulussa vallitsi hyvä yhteishenki. Vaikka enemmistö vanhemmista suhtautui positiivisesti yhteisopettajuuteen, silti osa vanhemmista saattoi kaivata pientä luokkaa. Vanhemmat olivat olleet huolissaan koulukiusaamisesta, mutta tyytyväisiä kiusaamisen nopeaan puuttumiseen.

Vanhemmat olivat olleet kiitollisia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä. *“Nii ja mones viestissä tulee, että kiitos hyvästä yhteistyöstä niinkun jotenki ilmaistaan se, että et tehään porukalla tätä juttua eikä niinku vaan tota...” (O10)* Monen opettajan läsnä ollessa oppilaat ja vanhemmat löysivät helposti vähintään yhden henkilön, jonka kanssa yhteistyö sujui. Suurin osa vanhemmista laittoi viestejä kaikille opettajille, mutta muutama vanhemmista viestitteli aina yhdelle ja samalle opettajalle. Tärkeäksi koettiin vanhempien informoiminen jo ennen lapsen koulunkäynnin aloittamista. Koulunkäynnin etenemisestä raportoitiin vanhemmille formatiivisen arvioinnin pohjalta. Vanhempia pyrittiin tiedottamaan henkilökohtaisesti lapsen menestymisestä, esimerkiksi silloin kun lapsi oli toiminut hienosti. Vanhemmat toivoivat enemmän informointia koulupäivien sisällöistä, mutta opettajien aika ei riittänyt siihen. Haastetta loi myös se, että vanhempia kohdatessa yksittäinen opettaja ei välttämättä pystynyt vastaamaan kaikkiin oppilasta koskeviin kysymyksiin. Taustalla oli se, että yksittäinen opettaja tiesi harvoin oppilaan asiat täysin.

Kuvio 5 tiivistää edellä esitetyt tulokset yhteisopettajuuden keskeisimmistä hyödyistä ja haasteista opettajille ja oppilaille.

Yhteisopettajuuden keskeisimmät hyödyt ja haasteet opettajille ja oppilaille
(Hyödyt on kirjattu pyöreisiin ja haasteet suorakulmion muotoisiin laatikoihin)



Kuvio 5.

5 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yhteisopettajuudessa ilmeneviä suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin käytänteitä sekä yhteisopettajuuden hyötyjä ja haasteita opettajille ja oppilaille. Suunnittelun käytänteisiin liittyvät tulokset osoittivat, että opetuksen suunnittelu oli jatkuvaa, jaettua ja vaihtelevilla kokoonpanoilla toteutettua. Opettajien yhteistyö oli melko pitkälle kehittyntä, sillä suunnittelu ulottui sekä oppituntien ulkopuolelle että oppituntien aikaiseen suunnitteluun. Opettajien suunnittelukäytännöt vastasivat Gatelyn & Gatelyn (2001, 44) tutkimuksessa kehittyneintä suunnittelun tasoa.

Toteutuksen käytänteisiin liittyvät tulokset osoittivat, että yhteisopettajuus ilmeni koulussa monin eri tavoin. Toteutustapoja olivat joustava ryhmittely, pistetyöskentely, jaetun ryhmän opetus sekä täydentävä opetus, joka sisältyy tiimiopettamiseen. Epävirallisen havainnoinnin aikana huomattiin, että koulussa hyödynnettiin myös eriytyvää opetusta. Edellä mainitut toteutustavat olivat samat kuin Moroccon & Aguilarin (2002) sekä Ahtiaisen (ym. 2011) jaotteluissa (Morocco & Aguilar 2002, 317; Ahtiainen ym. 2011, 22–23). Opettajat jakaantuivat eri tavoin eri oppitunneilla. Useimmiten samaa oppituntia piti vähintään kaksi opettajaa. Toisinaan opettaja saattoi hoitaa vastuun yksin opetusryhmästään.

Kaikki oppilaat ja opettajat olivat harvoin samassa tilassa, ja eri tiloja hyödynnettiin tehokkaasti. Koulun arkkitehtuuri mahdollisti joustavien ryhmittelyjen teon helposti liikuteltavien tuolien, pöytien ja erilaisten tilojen johdosta. Yhteisopettajuuden toteuttamista tutkimuskoulussa kuvaa hyvin Ahtiaisen (ym. 2011, 42) näkemys siitä, että yhteisopettajuuden tulisi ennen kaikkea toimia joustavasti eri tiloissa, jolloin opetus on joustavaa ja oppilaita eriyttävää. Kuten Cook ja Friend (1995, 1–2) ovat todenneet, ryhmittelyjä on tärkeää vaihdella joustavasti. Tutkimuskoulussa jaotteluperusteet vaihtelivat paljon, ja niitä olivat oppilaiden taidot, luokka-aste, sukupuoli ja satunnaisuus. Struktuurien merkitys korostui luokkia 1–2 opettavan tiimin haastattelussa. Pienten lasten opetuksessa struktuurien käyttö koettiin tärkeäksi. Tätä ajatusta tukee myös Palmu (ym. 2017, 68). Luokilla 1–2 struktuureita olivat muun muassa oppilaiden kotiryhmät, sanallinen ja kuvallinen päiväjärjestys sekä lukuhetki ruokailun jälkeen.

Opettajien hyötyihin liittyvät tulokset osoittivat, että yhteisopettajuus hyödytti monin tavoin opettajien suunnittelu-, toteutus- ja arviointityötä. Opetuksen suunnittelu koettiin syvemmäksi ja kokonaisvaltaisemmaksi, kun vastuuaineita voitiin jakaa vahvuuksien ja mielenkiinnonkohteiden mukaan. Lisääntyneiden opetusideoiden nähtiin helpottavan opetuksen toteuttamista. Vastaavanlaisia tuloksia yhteisen suunnittelun eduista opetuksen toteuttamiselle on raportoitu aikaisemmissa tutkimuksissa (Ahtiainen ym. 2011, 36; Dieker & Murawski 2004, 55.)

Tässä tutkimuksessa suunnittelun haasteina pidettiin suunnitteluajan löytämistä, ajankäytön tehokkuutta ja suunnitteluajan riittämättömyyttä. Vastaavanlaisia tuloksia suunnittelun haasteista on kirjattu aikaisemmissa tutkimuksissa. Ahtiainen (ym. 2011) tutkimuksessa opettajat kokivat yhteisen suunnitteluajan riittämättömyyden yhteisopettajuuden haasteeksi. Riittävää suunnittelu-aikaa pidettiin laadukkaan yhteisopettajuuden edellytyksenä. (Ahtiainen ym. 2011, 38.) Austinin (2001, 248) tutkimuksessa haasteeksi kirjattiin tehoton suunnitteluajan käyttö. Tässä tutkimuksessa opettajat pitivät ajankäyttöä toisinaan tehottomana, sillä he ajautuivat keskustelemaan muista kuin suunnitteluun liittyvistä aiheista.

Usean opettajan läsnäolon koettiin lisäävän mahdollisuuksia ja joustavuutta opetuksen toteuttamiseen. Sillä välin, kun toinen opettajista ohjasi luokkaa, toisen opettajan oli mahdollista hoitaa kiireellisiä asioita kesken oppitunnin. Lisäksi työrauhaan puuttuminen ja oppilaiden havainnoiminen tehostuivat. Tulokset ovat samansuuntaisia aikaisempien tulosten kanssa (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9; Rice & Zigmond 1999, 14). Opettajat kokivat yhteisen arvioinnin helpoksi, mielekkääksi ja antoisaksi. Sitä pidettiin luotettavampana, reilumpana ja uskottavampana verrattuna yhden opettajan arviointiin. Yhteisopettajuuden koettiin helpottavan arviointityötä, mikä vastasi aikaisempaa tutkimustulosta (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9).

Yhteisopettajuus oli positiivisessa yhteydessä opettajien työssä jaksamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Työtä pidettiin mielekkäämpänä kuin aikaisemmin ja työssä jaksamista edistivät opettajien yhteinen huumori, keskinäinen arvostus ja työn jakaminen. Samansuuntainen tulos työn jakamisen yhteydestä työn mielekkyyteen saatiin Walter-Thomasin (1997) tutkimuksessa. Työn palkitsevuus kasvoi, kun opettajat jakoivat yhdessä kaikki hetket (Walther-Thomas 1997, 401). Myös erityisluokanopettajat kokivat työnsä

kevyemmäksi, kun vastuun jakaminen erityisen tuen oppilaista mahdollistui. Vastaavanlainen tulos on raportoitu aiemmissa tutkimuksissa (Ahtiainen ym. 2011, 36; Hourcade & Bauwens 2001, 246). Tässä tutkimuksessa työn jakamisen koettiin edistävän ammatillista kehittymistä ja tuovan lisää opetusideoita. Samansuuntainen tulos työn jakamisen yhteydestä ammatilliseen kehittymiseen löytyy Ahtiaisen (ym. 2011, 36) tutkimuksesta. Tuloksia lisääntyneistä opetusideoista on kirjattu useissa tutkimuksissa (Ahtiainen ym. 2011, 36; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Rice & Zigmond 1999, 14).

Tässä tutkimuksessa tuli ilmi useita edellytyksiä toimivalle yhteisopettajuudelle. Haasteita nähtiin koituvan, jos onnistuneen yhteisopettajuuden edellytykset eivät täyttyneet. Tärkeäksi koettiin opetustiimien muodostamista sellaisiksi, että yhteistyö toimii. Opettajien samankaltaisia arvomaailmoja pidettiin toimivan yhteisopettajuuden edellytyksenä. Lisäksi jokaiselta opettajalta edellytettiin oman panoksensa antamista ja kykyä ottaa muut huomioon. Näitä ajatuksia tukee Gardinin (ym. 2005) tutkimus. Opettajien pitäisi kunnioittaa toisiaan ja olla keskenään tasa-arvoisia, jotta yhteisopettajuus onnistuisi (Gardini ym. 2005, 268).

Opettajien tulisi sopia tarkasti rooleistaan, jotta yhteistyö toimisi (Gately & Gately 2001, 44–45). Tässä tutkimuksessa opettajilla oli selkeät roolijaot, jotka myös oppilaat tiesivät. Haasteita kuitenkin koitui toisinaan riittämättömän erityisluokanopettajan resurssin vuoksi. Näin ollen oppilasmäärä opettajaa kohden kasvoi liian suureksi. Myös Walther-Thomasin (1997, 404–405) tutkimuksessa erityisopettajan riittämätön resurssi kirjattiin yhteisopettajuuden toteuttamisen haasteeksi.

Riittämättömästä erityisluokanopettajan resurssista huolimatta inklusion koettiin toteutuvan tutkimuskoulussa hyvin. Inklusion tavoitteena on edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa (Murto ym. 2001, 19). Tämä näkyi koulussa siten, että kaikki oppilaat toimivat yhdessä, riippumatta tuen tarpeista. Leimaantumisen koettiin olevan vähäisempää kuin perinteisessä yhden opettajan opetuksessa ja erityisluokanopettajat sulautuivat muiden opettajien joukkoon. Oppilaiden nähtiin oppivan luonnostaan suvaitsevaisuuteen. Kolmiportaisen tuen koettiin olevan huomaamaton lapsille. POPS:n (2014, 68) ohjeen mukaisesti tuki annettiin oppilaille heidän omassa opetusryhmässään joustavin järjestelyin. Erityisopettajan jatkuvan läsnäolon avulla oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen on havaittu olevan helpompaa (Hourcade & Bauwens 2001, 246). Myös

tässä tutkimuksessa erityisluokanopettajan nähtiin helpottavan kolmiportaisen tuen toteutumista.

Oppilaiden sosiaalisten taitojen nähtiin kehittyvän yhteisopettajuudessa. Syitä sosiaalisten taitojen kehittymiselle olivat oppilaiden keskinäinen yhteistyö ja vuorovaikutus sekä opettajien antama malli vuorovaikutuksesta. Samanlainen tulos sosiaalisten taitojen kehittymisestä saatiin myös Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 7–10) tutkimuksessa. Haastattelussa ilmeni kuitenkin myös se, että oppilaat olivat sosiaalisilta taidoiltaan eritasoisia ja sen koettiin luovan polarisaatiota oppilaiden koulumenestyksen välille. Sosiaalisilta taidoiltaan heikommat oppilaat eivät välttämättä pärjänneet tai saaneet tuotua itseään esille suuressa oppilasjoukossa, kun taas sosiaalisilta taidoiltaan taitavat oppilaat pärjäsivät hyvin. Toisaalta haastattelussa esitettiin myös näkemys siitä, että yhteisopettajuuden avulla pystyi tarjoamaan tukea kaikille oppilaille. Samanlaisen tuloksen ovat saaneet myös Walther-Thomas (1997, 399–400) sekä Rice ja Zigmond (1999, 1), joiden mukaan yhteisopettajuus edistää kaikkien oppilaiden akateemisia ja sosiaalisia taitoja.

Ryhmänhallinta ja työrauhan ylläpito koettiin osittain haasteellisena yhteisopettajuudessa. Ryhmänhallinnan haasteiksi koettiin suuri oppilasmäärä ja opetustilan avoimuus. Myös Ahtiaisen (ym. 2011, 39) tutkimuksessa osa opettajista koki työrauhan heikentyvän yhteisopettajuudessa. Uusien ryhmänhallintakeinojen luominen yhteisopettajuuteen sopivaksi koettiin tärkeäksi. Hyvänä ryhmänhallintakeinona pidettiin kahden opettajan mahdollistamaa roolitusta, jossa toinen opettajista voi huolehtia työrauhasta toisen keskittyessä opettamiseen. Samansuuntainen tulos saatiin Pulkkisen ja Rytivaaran (2015, 39) tutkimuksessa, jossa osa opettajista koki oppilaiden yksilöllisen huomioon otamisen lisäävän luokan työrauhaa. Tässä tutkimuksessa roolituksen ei koettu heikentävän työrauhaa ylläpitävän opettajan asemaa toisin kuin Gatelyn ja Gatelyn (2001) tutkimuksessa. Yhteisopettajuudessa on yleistä, että luokanopettaja hoitaa opetuksen ja erityisopettaja hiljentää oppilaita työrauhan säilyttämiseksi. Järjestely heikentää erityisopettajan asemaa, jolloin yhteisopettajuuden hyödyt menetetään. (Gately & Gately 2001, 44–45.)

Tämä tutkimus toteutettiin eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen kulku on kirjattu raporttiin läpinäkyvästi. Tutkimuksessa käytettiin sekä suomalaisia että kansainvälisiä lähteitä. Lähteiden valitsemisessa pyrittiin mahdollisimman monipuolisen kuvan muodostamiseen yhteisopettajuudesta. Lähteiden tulkinnassa haasteeksi muodostuivat

yhteisopettajuudesta käytetyt eri termit ja niiden merkityserot riippuen lähteestä ja kontekstista. Tämä haaste ratkaistiin syvällisellä perehtymisellä jokaiseen lähteeseen. Teoriatausta pyrittiin rakentamaan huolellisesti niin, että se sopii tutkimusongelmiin ja käytettyihin menetelmiin. Tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta lisää tulososio, joka antaa kattavasti vastaukset tutkimusongelmiin.

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Lupa tutkimuksen toteuttamiseen kysyttiin rehtorilta. Tutkimusongelmat ja haastattelukysymykset eivät olleet arkaluontoisia, ja niihin sai vastata haluamallaan tavalla. Ryhmähaastattelu saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, miten haastattelukysymyksiin vastattiin. Yksilöhaastatteluissa olisi saattanut tulla esille seikkoja, joita ei olisi haluttu kertoa muiden kuullen. Toisaalta ryhmähaastattelun etuna on se, että sen avulla pystyy havainnoimaan ryhmädynamiikkaa ja saamaan siten merkityksellistä tietoa.

Kuten useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Ahtiainen ym. 2011, Walter-Thomas 1997, Pulkkinen & Rytivaara 2015), tässäkin tutkimuksessa raportoitiin enemmän yhteisopettajuuden hyötyjä kuin haasteita. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä, koska kyseessä on tapaustutkimus. Yhteisopettajuuden ajankohtaisuus kuitenkin lisää tutkimustulosten merkityksellisyyttä. Tutkimus antaa arvokasta tietoa yhteisopettajuudesta, ja sitä voi hyödyntää esimerkiksi yhteisopettajuutta aloittaessa ja kehitettäessä. Tässä tutkimuksessa opettajat vasta rakensivat yhteisopettajuuttaan, jolloin tutkimus kohdistui siihen, minkälaista yhteisopettajuus voi olla alkutaipaleella. Yhteisopettajuuden jatkuessa pidemmälle on mahdollista tutkia myös sen kehittymistä. Opettajien olisi tärkeää pyrkiä yhteisopettajuuden jatkuvaan kehittämiseen, jotta pystyttäisiin välttämään opetusmuodon paikalleen jämähtämiseltä.

Tämän tutkimuksen tulokset vastasivat suurelta osin aiemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia. Tutkimuksen ainutlaatuisuutta lisää sen toteutustapa tapaustutkimuksena. Ryhmähaastatteluiden avulla sai yksityiskohtaista tietoa koulun yhteisopettajuudesta. Jatkossa olisi hyvä tehdä tapaustutkimuksia muista samankaltaisista yhteisopettajuutta toteuttavista kouluista, jotta saataisiin kattavampi kuva yhteisopettajuudesta. Tämän tutkimuksen tulokset antoivat yhteisopettajuudesta lähinnä positiivisen kuvan. Haasteelliseksi koettiin kuitenkin toisinaan tilojen löytäminen, vaikka koulun tilat oli suunniteltu tukemaan yh-

teisopettajuuden toteutusta. Jotta päästään tarkemmin tutustumaan myös haasteisiin, muiden koulujen tutkiminen on tärkeää. Kiinnostavaa olisi tutkia, miten yhteisopettajuutta toteutetaan perinteisissä kouluissa, joiden arkkitehtuuria ei ole luotu yhteisopettajuuden toteuttamista varten. Monissa suomalaisissa kouluissa on edelleen perinteiset luokkahuoneet, joissa on tavalliset pulpetit ja tuolit, jolloin tilojen uudelleen järjestely voi olla haastavaa.

Lisäksi pitkittäistutkimukset yhteisopettajuuden yhteydestä oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen sekä opettajien työssä jaksamiseen ja ammatilliseen kehittymiseen olisivat tarpeellisia. Tärkeää olisi ryhmähaastattelun lisäksi kerätä tietoa muilla menetelmillä, kuten havainnoinnilla, yksilöhaastattelulla ja lomakkeilla. Opettajien lisäksi on myös tärkeää tarkastella lasten kokemuksia.

Hyödyllistä olisi myös tutkia opettajankoulutuksen tarjoamia edellytyksiä yhteisopettajana toimimiseen. Turun yliopiston opettajankoulutukseen sisältyy useita opetusharjoitteluja, jotka toteutetaan pääasiassa yksin opettamalla. Tutkijoiden kokemusten perusteella opettajankoulutus ei tarjoa opiskelijoille yhtäläisiä valmiuksia yhteisopettajana toimimiseen. Harjoittelujen ajankohdista, luokista ja luokkien toimintatavoista riippuu pitkälti se, kuinka paljon harjoittelua yhteisopettajuudesta saadaan opettajankoulutuksen aikana.

Yhteisopettajuus on haastava opetustapa, joka edellyttää sekä opettajien vapaaehtoisuutta että rehtorin tukea. Rehtorilta yhteisopettajuus vaatii hyvää ihmistuntemusta etenkin muodostettaessa opetustiimejä. Yhteisopettajuus muotoutuu aina opettajien persoonien ja osaamisen mukaan. Opettaja ei ole koskaan valmis yhteisopettajuudessa, vaan siinä pysyy jatkuvasti kehittymään. Yhteisopettajuus on kehittyvä ilmiö, johon ei ole olemassa mitään selkeää mallia, vaikka koulutusta siihen jo tarjotaankin (Niilo Mäki -instituutti 2017). Mallin kehittämiseksi voisi olla tarvetta, koska yhteisopettajuus todennäköisesti yleistyy edelleen. Jokin selkeä malli voisi auttaa ainakin alkuun yhteisopettajuuden aloittamisessa.

LÄHTEET

Ahtiainen, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.) Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 25–42.

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59618/978-952-5401-85-1_Erityisopetuksesta.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Luettu 23.9.2018

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2011.

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38474227/Samanaikaisopetus_on_mahdollisuus._Tutkimus_Helsingin_pilottikoulujen_uudistuvasta_opetuksesta_2011.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1533037192&Signature=Z3gtmyGIettrz11iMb3sl4Jcm08%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSamanaikaisopetus_on_mahdollisuus_Tutkim.pdf

Luettu 27.11.2018

Austin, V. 2001. Teachers' beliefs about co-teaching. Remedial and special education.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193250102200408>

Luettu 29.1.2019

Brinkmann, S. 2013. Qualitative interviewing. Oxford, England: Oxford University Press.

<https://global.oup.com/academic/product/qualitative-interviewing-9780199861392?cc=fi&lang=en&>

Luettu 15.1.2019

Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., & Hartman, P. 2009. Communicating and collaborating in co-taught classrooms. TEACHING Exceptional Children Plus, 5:5.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967751.pdf>

Luettu 4.2.2019

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-teaching: guidelines for creating effective practices. Focus on exceptional children 28:3, 1–2.

[http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)

Luettu 4.2.2019

Dieker, L.A. & Murawski, W. W. 2004. Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. Teaching exceptional children 36:5, 52–59.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.453.3368&rep=rep1&type=pdf>

Luettu 19.2.2019

Eskola, J. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. 2010. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Juva: PS-kustannus. 179–203.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. A. & Shamberger, C. 2010. Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. Journal of Educational and Psychological Consultation 20:1, 9–27.

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10474410903535380?needAccess=true>

Luettu 11.2.2019

Gardini, W., Graetz, J., Mastropieri, M.A., McDuffie, K., Norland, J., & Scruggs, T.E. 2005. Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. Intervention in School and Clinic 40:5, 260–270.

http://rebelinduction.faculty.unlv.edu//Inclusive_Strategies_files/Case%20Studies%20in%20Co-Teaching.pdf

Luettu 5.3.2019

Gately, S. C. & Gately, F. J. Jr. 2001. Understanding Coteaching Components. Teaching Exceptional Children 33:4, 40–47.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990103300406>

Luettu 22.1.2019

Gilman, D. & Kiger, S. 2003. Should We Try to Keep Class Sizes Small? Educational Leadership 60:7, 80–85.

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e94e4817-a705-4e23-a811-cca51fa45500%40sessionmgr4007>

Luettu 11.2.2019

Graue, E., Hatch, K., Rao, K. & Oen, D. 2007. The wisdom of class-size reduction. American Educational Research Journal 44, 670–700.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831207306755>

Luettu 29.1.2019

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi S. & Hurme, H. 2017. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hourcade, J. & Bauwens, J. 2001. Cooperative teaching: The Renewal of Teachers. The Clearing House 74:5, 242–247.

<https://search.proquest.com/docview/196860097/fulltextPDF/488F22AEFD704123PQ/1?accountid=14774>

Luettu 14.5.2018

Hume, K. 2011. Structured teaching strategies: A Series article 4: Visual structure in the school setting. Indiana Resource Center for Autism.

<https://www.iidc.indiana.edu/styles/iidc/defiles/IRCA/Structured%20Teaching%20Strategies%20Article%204.pdf>

Luettu 22.1.2019

Karjalainen, E. 2018. Luokanopettajien näkemyksiä avoimista oppimisympäristöistä ja yhteisopettajuudesta. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/59413>

Luettu 1.4.2019

Keefe, B. & Moore, V. 2004. The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American secondary education* 32:3, 77–88.

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8d4b4ee1-0949-4628-a3aa-61e51ef1ec09%40sessionmgr4010>

Luettu 4.2.2019

Kuitunen, E. 2018. Noviisiopettajien kokemuksia yhteisopetuksesta alakoulussa. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.

<https://www.utupub.fi/handle/10024/145552>

Luettu 1.4.2019

Laine, T. 2010 Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Madetoja, N. 2017. Yhteisopettajuus yleistyy Turun kouluissa. *Turkuposti*.

https://www.turku.fi/uutinen/2017-08-24_yhteisopettajuus-yleistyy-turun-kouluissa

Luettu 27.11.2018

Malinen, M. 2012. Yhteisopettajuus yleistyy peruskouluissa – "Riski kemioiden löytymiseen tuplasti isompi". *Yle Uutiset*. Julkaistu 6.8.2012.

<https://yle.fi/uutiset/3-6284852>

Luettu 27.11.2018

Manninen, M. 2019. Luokanopettajan ammatillisen toimijuuden ulottuvuudet yhteisopettajuudessa. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden laitos.

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63270>

Luettu 1.4.2019

Morocco, C. & Aguilar, C. 2002. Co-teaching for Content Understanding: A Schoolwide Model. *Journal on Educational and Psychological Consultation* 13:4, 315–347

https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S1532768XJEPC1304_04?needAccess=true

Luettu 19.2.2019

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. 2001. Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS-kustannus

Niilo Mäki -instituutti: Yhteisopettajuuteen liittyviä koulutuksia. 2017.

<https://koulutus.nmi.fi/tilauskoulutukset/yhteisopettajuuteen-eriyttamiseen-ja-strukturointiin-liittyvia-koulutuksia/>

Luettu 27.11.2018

Oulu: Kaakkurin koulu. Ajankohtaista: Kehitämme yhteisopettajuutta. 28.8.2018.

https://www.ouka.fi/oulu/kaakkurin-koulu/etusivu/-/asset_publisher/w4X1/content/id/18078200

Luettu 27.11.2018

Vernerinet: Perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet

<http://verneri.net/yleis/perusopetuslaki-ja-opetussuunnitelman-perusteet>

Luettu 20.11.2018

Palmu, I., Kontinen, J. & Malinen, O.P. 2017. Pedagogiset menetelmät yhteisopetusluokassa. Teoksessa O.P. Malinen & I. Palmu (toim.) *Tavoitteena yhteisopettajuus - näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen*. Niilo Mäki Instituutti, 66–77.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus

https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Luettu 14.5.2018

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20k%C3%A4sikirja.pdf?sequence=1>

Rice, D. & Zigmond, N. 1999. Co-teaching in secondary schools: teachers reports of developments in Australian and American classrooms. ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED432558.pdf>

Luettu 4.2.2019

Rytivaara, A. 2012. Towards inclusion: teacher learning in co-teaching. Jyväskylä studies in education, psychology and social research (453) University of Jyväskylä.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/40446/1/978-951-39-4927-3.pdf>

Luettu 27.11.2018

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of co-teaching in four Finnish schools. European Journal of Special Needs Education 27:3, 373-390.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691233>

Luettu 23.4.2018

Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. The Many Faces of Collaborative Planning and Teaching. Theory into Practice 45:3, 239–248
<http://www.jstor.org/stable/pdf/40071603.pdf?refreqid=excelsior:281ea7936a0fe7c0b10f0848a11a7dac>

Luettu 4.12.2019

Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. Gemeinsam Leben 21:2, 65–78.
https://www.researchgate.net/publication/268486371_Education_is_special_for_all_-_The_Finnish_support_model

Luettu 20.11.2019

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hiltunen, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15:1, 37–56.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-013-9213-x>

Luettu 3.3.2019

Tuomelasta tuli kouluturismin kohde. 2016. Hämeenlinnan kaupunkiuutiset.

<https://www.kaupunkiuutiset.com/jutut/tuomelasta-tuli-kouluturismin-kohde-6157>

Luettu 27.11.2018

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uusi OPS ja uudet tilat luovat mahdollisuuksien kombon. 2018. Hämeenlinnan kaupunki.

http://www.hameenlinna.fi/Palvelut/Koulut-ja-opetus/uusikouluhameenlinna/Uusi-koulu-Hameenlinnassa/Tiedotteet_uusikoulu/Uusi-OPS-ja-uudet-tilat-luovat-mahdollisuuksien-kombon/

Luettu 27.11.2018

Walther-Thomas, C.S. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities* 30:4, 395–407.

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221949703000406>

Luettu 27.11.2018

Åhlberg, M. 2010. Käsitekartat tutkimusmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 61–71.

LIITTEET

LIITE 1

Moi!

Suuret kiitokset vielä siitä, että pystyt osallistumaan tutkimukseemme. Toteutamme haastattelut ryhmähaastatteluina siten, että saman oppimisympäristön opettajat ovat samassa haastattelussa. Haastatteluun on hyvä varata aikaa tunti. Haastattelukysymykset liittyvät seuraaviin teemoihin:

Yhteisopettajuuden ilmeneminen koulun käytänteissä

Yhteisopettajuuden hyödyt ja haitat opettajille

Yhteisopettajuuden hyödyt ja haitat oppilaille

1.–2.-luokkien opettajien haastattelu pidetään maanantaina 21.5. oppituntien jälkeen klo 14. 3.–4.-luokkien opettajien haastattelu pidetään maanantaina 21.5. klo 8.00. 5.–6.-luokkien opettajien haastattelu pidetään keskiviikkona 23.5. aamulla klo 8.00.

Tarkoitus on pitää haastattelu rentona ja mukavana tilanteena, joka toivottavasti on antoisaa myös teille. Siihen ei tarvitse valmistautua etukäteen. Tsemppiä viimeisiin työviikkoihin.

Nähdään ensi viikolla!

Terveisin graduntekijät Pauliina ja Anni

LIITE 2

Haastattelukysymykset

Millä eri tavoin yhteisopettajuus ilmenee koulun käytänteissä?

Mitä yhteisopettajuus teille merkitsee?

Miten yhteisopettajuus ilmenee/ toimii opetuksen suunnittelussa? koska? vastuunjako?

Miten yhteisopettajuus ilmenee opetuksen toteuttamisessa? vastuunjako?

Miten yhteisopettajuus ilmenee/toimii opetuksen arvioinnissa? vastuunjako?

Minkälainen on teidän peruspäivän rakenne? (ryhmittelyt, siirtymät)

Mitä hyötyä ja haittaa yhteisopettajuudesta on opettajille?

Mitä hyötyä yhteisopettajuudesta on erityisluokanopettajalle ja luokanopettajille?

Mitä haittaa yhteisopettajuudesta on erityisluokanopettajalle ja luokanopettajille?

Hyödyt:

Haitat:

suunnittelu?

toteutus?

arviointi?

opettajan ammatillinen kasvu?

työssä jaksaminen?

ryhmänhallinta?

työrauha?

Mitä hyötyä ja haittaa yhteisopettajuudesta on oppilaille?

Mitä hyötyä yhteisopettajuudesta on tehostetun ja erityisen tuen oppilaille?

Mitä hyötyä yhteisopettajuudesta on yleisen tuen oppilaille?

Mitä haittaa yhteisopettajuudesta on tehostetun ja erityisen tuen oppilaille?

Mitä haittaa yhteisopettajuudesta on yleisen tuen oppilaille?

Miten koette kolmiportaisen tuen toteutuvan yhteisopettajuuden toimintatavassa?

Miten koette yhteisopettajuuden vaikuttavan oppilaiden sosiaalsiin taitoihin?

Miten koette yhteisopettajuuden vaikuttavan oppilaiden koulumenestykseen?

Miten vanhemmat kokevat yhteisopettajuutena toteutetun opetuksen?

Tuleeko vielä jotain lisättävää mieleen?